الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث والعلمي
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية

تكييف مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي (SSBS-2) وفق نظـــرية القياس الكلاسيكية ونموذج راش أحادي المعلمة.

دراسة ميدانية لدى تلاميذ الطور الابتدائي والمتوسط والثانوي بولاية المسيلة

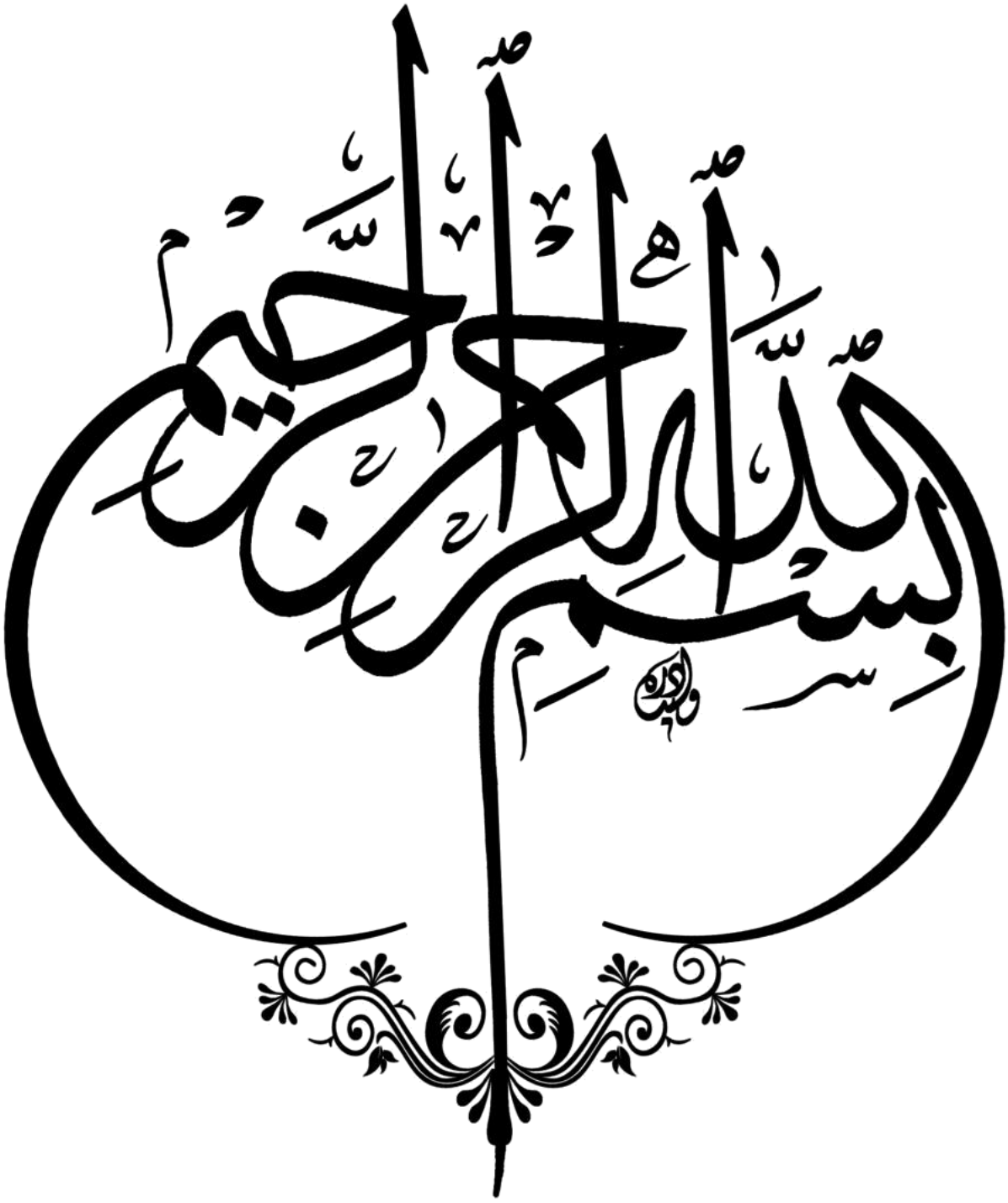
أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس المدرسي

للباحث بن نويوة جمال

لجنة المناقشة:

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
نبيل بحري	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر-2	رئيسا
محمد لحرش	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر-2	مشرفا ومقررا
زين الدين ضياف	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
سي محمد سعدية	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	عضوا مناقشا
مرزاق بيبي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر-2	عضوا مناقشا
هناء شريفي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر-2	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2021/2020


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله والشكر لله سبحانه وتعالى من قبل ومن بعد الذي يسر لنا الأمر، ومنَ علينا بنعمه التي لا تحصى، انه نعم المولى ونعم النصير.

يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم، (من لا يشكر الناس لا يشكر الله)، لذلك يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير والامتنان إلى **الأستاذ الدكتور لحرش محمد** المشرف على الرسالة ، والذي تشرف به الباحث ، وتشرفت به رسالته، وذلك لما قدمه من جهود وتوجيهات مخلصة ومتواصلة، فله من الباحث جميل الشكر والثناء والعرفان، وجزاه الله عني وعن العلم وطلابه خير الجزاء.

كما يتقدم الباحث بخالص الشكر الجزيل والتقدير للأستاذ الدكتور **نبيل بحري** على مساعدته وتوجيهاته القيمة.

كما أتقدم للسادة مديري المدارس التي تم التطبيق الميداني فيها، والأساتذة الذين قاموا بتطبيق الميداني للمقياس فجزاهم الله عني خير الجزاء.

وأقدم شكري وتقديري إلى أسرتي وأهلي لما قدموه من تحفيز وعون فجزاهم الله عني خير الجزاء.

وإذا كان في هذا العمل من إجادة فإنها ترجع إلى توفيق من الله تعالى، ثم أساتذتي، وإذا كان فيه تقصير فمن نفسي، وحسبي أنني حاولت فالكمال لله وحده

الباحث

ملخص البحث :

هدف البحث لتكييف مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار2 على البيئة الجزائرية، المكون من مقياسين(الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي) وفق النظرية الكلاسيكية، بالتأكد من خصائصه السيكومترية وبنيته العاملية، ووفق تطبيق نموذج راش، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

وتمت ترجمة مقياسي السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية وفق الخطوات المنهجية المعمول بها.

كما طبق الباحث المقياسين على عينة مكونة من 403 متمدرس في الأطوار التعليمية الثلاث بولاية المسيلة، تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية من مجتمع البحث المكون من المتمدرسين في جميع الأطوار التعليمية.

واظهر البحث عدة نتائج من بينها النتائج التالية:

- مؤشرات الصدق جيدة لمقياسي السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2، باستخدام طريقة الاتساق الداخلي حيث تم حذف فقرة مقياس السلوك اللااجتماعي وطريقة المقارنة الطرفية
- مؤشرات الثبات مرتفعة لمقياسي السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2، باستخدام معامل الفاكرونباخ ومعامل سبيرمان–براون ومعامل إعادة التطبيق.
- البنية العاملية لمقياسي السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 بعد التحليل العاملي الاستكشافي هي:
  – مقياس الكفاءة الاجتماعية (32فقرة) وأبعاده السلوك الأكاديمي(9 فقرات) وضبط الذات(9 فقرات) والعلاقات بين الأقران(14 فقرة).
  – مقياس السلوك اللااجتماعي(31 فقرة) وأبعاده لااجتماعي وعصبي(14 فقرة) وبعد الاعتداء وإيذاء الآخرين(12 فقرة) والمتحدي والمتعالي(5 فقرات) والصورة النهائية تتكون من 63 فقرة.
- مؤشرات حسن المطابقة مقبولة لمقياسي السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار 2 بعد التحليل العاملي التوكيدي.

- تطبيق نموذج راش على مقياسي السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 بعد التحقق من افتراضات النموذج، كما تم حذف الأفراد غير الملائمين وعددهم 132 بالنسبة لمقياس الكفاءة الاجتماعية و84 قردا بالنسبة لمقياس السلوك اللااجتماعي، كما حذفت الفقرات غير الملائمة للنموذج وكانت 4 فقرات بالنسبة لمقياس الكفاءة الاجتماعية و10 فقرات بالنسبة لمقياس السلوك اللااجتماعي، وأصبحت الصورة النهائية لمقياسي السلوك الاجتماعي المدرسي المكيف من 49 فقرة.

ومن اقتراحات الباحث إجراء دراسات تكييف المقياس من طرف فرقة بحث على كامل الوطن، كما يرى الباحث أن استخدام المقياس في المؤسسات التعليمية مفيد لتحديد التدخلات العلاجية.

Abstract

The research aims to adapting the school social behavior scale second edition to the Algerian environment, which consists of two scales (social competence and social behavior) according to classical theory, by ensuring its psychometric properties and its Factorial structure, and according to the application of the Rush model, where he used the descriptive analytical Methodology

The School Social Behavior Standards translated second edition of the English language into Arabic according to the applicable methodological steps.

The sample consisted of 403 students in the three educational phases in the state of M'sila, who were Cluster Random Sample chosen from the research community consisting of all students.

The researcher obtained the following results:

Validity are good for the scales of school social behavior second edition, using the method of internal consistency method where the one paragraph of the measure of antisocial behavior were deleted and Peripheral comparison method between the upper and lower sets.

The reliability indicators are high for school social behavior scales second edition, using alpha Cronbach coefficient, Spearman-Brown coefficient, and the test-retest coefficient.

The global structure of ssbs-2 after exploratory factor analysis is:

- Social competence Scale (32 items) And its dimensions Academic behavior (9 items), self-control (9 items), and peer relations (14 items)
- The antisocial Behavior Scale (31 items) And its dimensions antisocial and nervous (14 items), after (Aggression and harm to others (12 items), the Defiant and haughty (5 items), and the final image consists of 63 items.
- Quality of conformity is acceptable to ssbs-2 standards after confirmatory factor analysis.

The Rush model was applied to the school social behavior scales second edition, after checking the model's assumptions. Also, the 132 persons individuals were removed in relation to the social competency scale and 84 persons in terms of the social behavior scale.

The items inappropriate for the model were deleted and were 4 items for the social competency scale and 9 items for the social behavior scale, and the final picture of the adapted school social behavior scale became 51 items.

The researcher suggested conducting studies to adapt the scale by a research group in all of Algeria

The researcher also believes that using the scale in schools is useful for identifying behavioral problems.

قائمة الموضوعات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص البحث	ب
ملخص البحث باللغة الانجليزية	ج
قامة الموضوعات	ح- ر
قائمة الجداول	ز- س
قامة الأشكال	ش
مقدمة	1
الفصل التمهيدي: الإطار العام للبحث	
1- الإشكالية وأسئلة البحث	03
2- أهداف البحث	09
3- أهمية البحث	10
4- مصطلحات البحث	11
5- الدراسات السابقة	12
الفصل الثاني: السلوك الاجتماعي المدرسي	
تمهيد	31
1- تعاريف السلوك الاجتماعي	31
2- مفهوم السلوك الاجتماعي	33
3- تصنيفات السلوك الاجتماعي	33
3-1.تصنيف بلوم للسلوك الإدراكي	34
3-2.تصنيف آنيتا هارو للسلوك الحركي	35
3-3.تصنيف سكينر للسلوك الاجتماعي اللفظي	36
3-4.تصنيف كراثوول للسلوك العاطفي أو سلوك الميل	36
3-5. تصنيف كبلر وسمبسون للسلوك الحركي	37

3-6. تصنيف در للأغراض المدرسية الاجتماعية	37
3-7. تصنيف مورغان للسلوك الاجتماعي	38
3-8. تصنيف سلوك الطفل الاجتماعي	38
4-أنواع السلوك الاجتماعي	39
5- دوافع السلوك الاجتماعي	40
6- عناصر السلوك الاجتماعي	42
7- نظريات نفسية في السلوك الاجتماعي	44
8- الكفاءة الاجتماعية	48
8-1. تعريف الكفاءة الاجتماعية	48
8-2. مكونات الكفاءة الاجتماعية	49
8-3. محددات الكفاءة الاجتماعية	50
8-4. أهمية الكفاءة الاجتماعية	51
8-5. اثر الكفاءة الاجتماعية على السلوك	52
9- السلوك اللااجتماعي	53
9-1. تعريف السلوك اللااجتماعي	53
9-2. تصنيفات السلوك اللااجتماعي	54
9-3. أشكال السلوك اللااجتماعي	55
الفصل الثالث: النظرية الكلاسيكية والحديثة في القياس	
تمهيد	58
1-لماذا الاهتمام بنظريات القياس	58
2-النظرية الكلاسيكية	59
2-1. مفهوم النظرية الكلاسيكية	60
2-2. الافتراضات الأساسية لنظرية الكلاسيكية	61
2-3. مشكلات القياس الكلاسيكي	64
2-4. الخصائص السيكومترية وفق نظرية القياس الكلاسيكي	66
2-4-1. تصنيف الخصائص السيكومترية	66

2-4-2. الصدق	67
2-4-3. المنظور الوظيفي الجديد لصدق الاختبار	68
2-4-4. أنواع الصدق	69
2-4-5. الثبات	72
2-4-5-1. المفهوم الإحصائي لمعامل الثبات	72
2-4-5-2. طرق حساب معامل الثبات.	73
3- النظرية الحديثة	77
3-1. مفهوم النظرية الحديثة	77
3-2. مسلمات النظرية الحديثة	78
3-3. فروض النظرية الحديثة	80
3-3-1. أحادية البعد	80
3-3-2. الاستقلالية (الاستقلال المحلي)	80
3-3-3. عامل السرعة في الإجابة	81
3-3-4. منحنى خاصية المفردة	82
3-4. نموذج راش	82
3-4-1. الصيغة الرياضية لنموذج راش	83
3-4-2. خصائص نموذج راش	84
3-4-3. وحدة قياس قدرة الفرد وصعوبة البند.	84
3-4-4. طرق تقدير معلم صعوبة البند ومعلم قدرة الفرد.	87
3-4-5. خطوات تطبيق نموذج راش	88
3-4-6. مزايا وعيوب نموذج راش	89
3-5. الخصائص السيكومترية وفق النظرية الحديثة	91
الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاتها	
تمهيد	94
1- منهج البحث	94
2- مجتمع البحث	95

3- عينة البحث	99
4- حدود البحث	99
5- أداة البحث	99
5-1. مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي2	99
5-2. إجراءات الترجمة	102
5-3. مراحل الترجمة	103
6- البرامج الإحصائية المستعملة في المعالجة	107
7- المعالجات الإحصائية	107
الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج	
1-الإجابة عن السؤال الأول	110
2-الإجابة عن السؤال الثاني	115
3-الإجابة عن السؤال الثالث	119
4-الإجابة عن السؤال الرابع	129
5-الإجابة عن السؤال الخامس	136
6-الإجابة عن السؤال السادس	145
7-الإجابة عن السؤال السابع	154
8-الإجابة عن السؤال الثامن	163
الفصل السادس: تفسير ومناقشة النتائج	
1- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول	**174**
2- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني	178
3- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث	181
4- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الرابع	185
5- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الخامس	189
6- تفسير ومناقشة نتائج السؤال السادس	191
7- تفسير ومناقشة نتائج السؤال السابع	192
8- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثامن	192

ملخص نتائج البحث	197
الخاتمة	201
الاقتراحات	202
المراجع	204
الملاحق	213

قائمة الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1	التوزيع الكلي للمتمدرسين في ولاية المسيلة	94
2	توزيع المؤسسات التعليمية على الدوائر	96
3	توزيع أفراد العينة وفق الطور التعليمي	97
4	توزيع أفراد العينة وفق الطور التعليمي والجنس	98
5	توزيع الأساتذة المقومين وفق الطور التعليمي	98
6	فقرات مقياس SSBS-2 باللغة الانجليزية المترجمة إلى اللغة العربية.	104
7	معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الكلية	110
8	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية	111
9	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة	112
10	معاملات الفاكرونباخ لمقياس الكفاءة الاجتماعية	113
11	معاملات سبيرمان-براون لمقياس الكفاءة الاجتماعية	114
12	معامل الثبات بإعادة التطبيق لمقياس الكفاءة الاجتماعية	114
13	معاملات ارتباط فقرات مقياس السلوك اللااجتماعي بالدرجة الكلية	115
14	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية	116
15	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين	117
16	معامل الفاكرونباخ لمقياس السلوك اللااجتماعي	118
17	معاملات سبيرمان-براون لمقياس السلوك اللااجتماعي	118
18	معامل الثبات بإعادة التطبيق لمقياس السلوك اللااجتماعي	119
19	ملائمة حجم العينة ومصفوفة الارتباط للتحليل العاملي لمقياس الكفاءة الاجتماعية	121
20	الجذور الكامنة والنسب المفسرة والعوامل المستخرجة قبل وبعد التدوير	123
21	توزيع فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية على العوامل وتشبعاتها وقيم شيوعها	123
22	ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد التحليل العاملي الاستكشافي	128
23	ملائمة حجم العينة ومصفوفة الارتباط للتحليل العاملي لمقياس السلوك	129

	اللااجتماعي	
24	الجذور الكامنة والنسب المفسرة والعوامل المستخرجة قبل وبعد التدوير	131
25	توزيع فقرات مقياس السلوك اللااجتماعي على العوامل وتشبعاتها وقيم شيوعها	131
26	ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس السلوك اللااجتماعي بعد التحليل العاملي الاستكشافي	136
27	قيم مؤشرات المطابقة قبل التعديل	140
28	قيم مؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج	141
29	قيم مؤشرات المطابقة بعد التعديل	143
30	تشبعات عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية بعد التحليل العاملي التوكيدي	144
31	قيم مؤشرات المطابقة فبل التعديل	149
32	قيم مؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج	150
33	قيم مؤشرات المطابقة بعد التعديل	152
34	تشبعات عبارات مقياس السلوك اللااجتماعي بعد التحليل العاملي التوكيدي	153
35	الجذور الكامنة والنسب المفسرة والعوامل قبل وبعد التدوير	155
36	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري في تقدير القدرات وإحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية لقدرات الأفراد.	159
37	نتائج إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية للفقرات المحذوفة	160
38	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري في تقدير القدرات وإحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية لمعالم الصعوبة.	161
39	نتائج التحليل للقيم المتحررة من قدرات الأفراد.	162
40	نتائج التحليل للقيم المتحررة من صعوبة الفقرات	162
41	ثبات مقياس السلوك اللااجتماعي وفق نموذج راش	163
42	الجذور الكامنة والنسب المفسرة والعوامل قبل وبعد التدوير	164
43	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري في القياس وقيم إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية لقدرات الأفراد.	168
44	نتائج إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية للفقرات المحذوفة	169

45	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقدرات والخطأ المعياري في القياس وقيم إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية لمعالم الصعوبة.	170
46	نتائج التحليل للقيم المتحررة من قدرات الأفراد.	171
47	نتائج التحليل للقيم المتحررة من صعوبة الفقرات.	171
48	ثبات مقياس السلوك اللااجتماعي وفق نموذج راش	172

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	أنواع معاملات الثبات	73
02	إجراءات تقدير قيمة معامل الاستقرار	74
03	إجراءات تقدير قيمة معامل التكافؤ	74
04	إجراءات تقدير قيمة معامل التكافؤ والاستقرار	75
05	إجراءات تقدير قيمة معامل الاتساق الداخلي	76
06	المنحنى المميز للفقرة	78
07	المنحنى المميز للفقرة ثنائية الدرجة	79
08	تصميم النموذج العاملي لمقياس الكفاءة الاجتماعية	138
09	التحليل العاملي التوكيدي للمقياس الكفاءة الاجتماعية	139
10	التحليل العاملي التوكيدي للمقياس الكفاءة الاجتماعية(بعد التعديل)	142
11	تصميم النموذج العاملي لمقياس السلوك اللااجتماعي	146
12	التحليل العاملي التوكيدي للمقياس السلوك اللااجتماعي	148
13	التحليل العاملي التوكيدي للمقياس السلوك اللااجتماعي (بعد التعديل)	151
14	التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس الكفاءة الاجتماعية	156
15	منحنى خصائص المفردة لكل المفردات	157
16	منحنيات عتبات المفردات	158
17	التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس السلوك اللااجتماعي	165
18	منحنى خصائص المفردة لكل المفردات	166
19	منحنيات عتبات المفردات	167

مقدمة

يعد الإنسان اجتماعيا بطبعه ويميل إلى العيش وسط جماعة يتأثر بها ويؤثر فيها ويشعر بالأمن وسطها ، ويساهم في استمراريتها ويخدم أهدافها البناءة ولكي يؤثر الفرد في ذلك المجتمع تأثيرا ايجابيا يجب أن يمتثل لقواعده وأعرافه وعاداته وتقاليده، ومخالفة ذلك تعتبر انحرافا سلوكيا.

ومن الطبيعي أن تصدر عن أفراد المجتمع كأطفال أو بالغين سلوكات مختلفة، الايجابية منها ينتج عنها توافق واستقرار اجتماعي، أما السلبية فقد تسبب مشكلات للأهل في البيت وللمعلمين والأقران في المدرسة، ونتيجة لتكرار هذه السلوكات يتم إهمال هؤلاء الأطفال تفاديا لمشاكلهم وبالتالي ينبذهم الآخرون، وانطلاقا من هنا يجب التدخل الفاعل والعاجل لمعالجة وتقويم تلك المشكلات السلوكية قبل استفحالها وتحولها إلى اضطرابات سلوكية.

كما تعتبر المشكلات السلوكية في المدرسة من أكثر المشكلات الصفية التي تعاني منها المنظومة التربوية في جميع الأطوار التعليمية، مما يستدعي معالجة هذا الاختلال الحاصل والمتمثل في مشكلات اجتماعية وسلوكية وتحصيلية تؤدي بهم إلى عدم التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين، كما يتأثر بذلك المحيطين بهم من الأولياء والمعلمين، لذلك تجعلهم يعجزون أمامها إلا بتدخل متخصص مؤهل، ومن اجل أن يكون التدخل ناجحا، يجب أن تتوفر وسائل وأدوات للقياس التي من خلالها يمكننا تفادي تطور أي مشكلة سلوكية، ويتم توفيرها من طرف المختصين في مجال المقاييس والاختبارات، هذا المجال يهتم بتطوير المقاييس النفسية والتربوية وتكييفها على البيئة المحلية، وكذلك التأكد من صلاحيتها وصدقها في قياس ما وضعت لقياسه، فالمقاييس العالمية ذات المصداقية نجدها في اكبر الجامعات الأمريكية أو الأوربية باللغة الانجليزية ولغات أخرى، لذلك فمن الضروري ترجمتها وتكييفها على البيئة الجزائرية مباشرة، دون المرور على بيئات أخرى مثل: البيئة العربية المشرقية، ويكثر في هذا المجال استخدام النظرية الكلاسيكية في القياس ولكن مع بروز ثورة داخل القياس ظهرت النظرية الحديثة التي تتفرع إلى نماذج متعددة، ساعدت في التغلب على عدة مشاكل واجهت العلماء في بناء وتكييف المقاييس النفسية والتربوية.

الفصل التمهيدي

الإطـــار العـام للبـحث

الإشكالية:

يحظى القياس في العلوم النفسية والتربوية باهتمام العلماء والباحثين، لأنه التخصص الذي ساعدهم في اتخاذ قراراتهم حول نتائج بحوثهم التي تعتمد على مدى الثقة في المقاييس والاختبارات المستخدمة، كما أن ثمة اتفاق بين الباحثين يذكره (امطانيوس،2016، 17)، على أن القياس النفسي بوصفه نهجا جديدا يرتكز على دراسة الظاهرة النفسية من منظور علمي تجريبي –بعيدا عن المنهج الاستبطاني التقليدي– يمثل تحولا نوعيا هائلا في تاريخ تطور علم النفس، بل يعد الأساس الأهم في جعله علما بالمعنى الدقيق للكلمة.

لذلك اهتم العلماء بتحقيق أعلى درجة من الموضوعية التامة التي تعد هدفا يسعى الى تحقيقه القائمون ببناء الاختبارات وأدوات القياس(علام، 2000، 29)، ومع توسع استخدام المقاييس والاختبارات في المراكز البحثية من طرف الباحثين، يستدعي الاهتمام البالغ بمصادرها الأصلية وبالتالي جعل منها مجالا خصبا للدراسة والتمحيص، لذلك فالمقاييس ينبغي أن يجري إعدادها اعتمادا على عينة كافية وضمن شروط علمية محددة، وأن يكون المقياس قادرا في البيئة التي وضع لأفرادها أن تقيس ما وضع لقياسه، ومن هذه الزاوية يكون من الخطر اعتماده في بيئة أخرى تختلف كثيرا عن البيئة السابقة دون إجراء تعديلات التي تقتضيها عمليات التعبير والتقنين ليتناسب مع البيئة الجديدة، وهذا أمر يحتاج إلى عناية فائقة (علام، 2000، 55).

وبالنظر لأهمية خصائص المقياس عند تغيير البيئة وجب التمييز جيدا بين تكييف المقاييس وترجمتها فقط، لأن الترجمة خطوة أساسية من خطوات التكييف، وبما أن أغلب المقاييس مبنية في الغرب على أساس مجموعة من المعارف والتصورات ارتبطت في الأساس بتجربة المجتمعات الغربية في إطار خصوصياتها الثقافية والفكرية والاجتماعية، حيث يذكر (قدوري،1981، 19) انه من غير الممكن تجاهل العوامل الثقافية التي بنيت عليها هذه المقاييس الأجنبية ولا يمكننا إغماض أعيننا عن الثقافة الجزائرية خاصة وان معظم المختصين النفسانيين الجزائريين عند تطبيقهم لهذه الروائز (المقاييس) استعملوا اللغة العربية وهذا ما أدى إلى ظهور مشاكل سببها العوامل

الثقافية والاقتصادية والاجتماعية ومن هنا قام الباحثون بإعادة النظر في هذه المقاييس.

ونتيجة تطور القياس الموضوعي بظهور النظرية الكلاسيكية في القياس، زاد الاهتمام ببناء وتطوير المقاييس باستخدامها الذي تضمن انتقاء الفقرات وفقا لمحتواها وخصائصها المتعلقة بالصعوبة والتمييز، وفاعلية بدائلها، حيث يتم انتقاء الفقرات ذات الدلالة التميزية العالية، ومستوى الصعوبة المناسب، والذي يناسب الغرض من المقياس المقدم وتوزيع القدرة في المجموعة التي يطبق عليها المقياس أو الاختبار"(wolfe and all,2007)

كما قدمت النظرية الكلاسيكية في القياس حلولا لبعض المشكلات التي تواجه الباحثين في بناء الاختبارات وتطويرها ، إلا أنها عجزت عن حل مشكلات أخرى، ومنها أن التعبير عن قدرة الفرد يتم من خلال الدرجة الحقيقية التي تتضح من خلال أدائه على الاختبار ككل، وليس على مستوى الفقرة، وبالتالي سيتغير وضع قدرة الفرد حسب تغير مستوى الاختيار وعلاوة على ذلك فإن الاختبار والفقرات تتغير خصائصها بتغير خصائص الفرد، كما أن خصائص الأفراد تتغير بتغير خصائص الاختبار من حيث الصعوبة والسهولة.(Hambleton & Swaminathan, 1985, 18)

ونتيجة لوجود العديد من المشكلات المصاحبة للقياس الكلاسيكي في الظواهر السلوكية، والتي تسببت في عدم دقة النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أساليب وأدوات القياس ، ظهرت الحاجة إلى تطوير أساليب القياس السلوكي بشكل يتوافق مع أساليب القياس الفيزيقي ، ويستند إلى نفس فلسفة هذا القياس وفروضه ، مما يحقق جودة هذه الأساليب وسلامتها ، وقبول نتائجها بدرجة عالية من الثقة، وقد تعددت البحوث والدراسات من قبل المهنيين والمهتمين بالقياس السلوكي ، وهدفت إلى محاولة علاج بعض مشكلات القياس السلوكي . وقد أسفرت هذه الدراسات عن ظهور بعض الاتجاهات غير الكلاسيكية للقياس منها : نظرية السمات الكامنة ، أو نظرية الاستجابة للمفردة (مراد وسليمان،2002، 242) ويذكر (علام، 2005، 53) أن بعض خبراء القياس من أمثال لورد ونوفيك يرون أن نظرية استجابة للمفردة تعد امتدادا وتوسيعا لمفاهيم ومبادئ النظرية الكلاسيكية، كما يبين (عيد، 2004، 235) أنها

جاءت بمنطلقات تتصدى للكثير من السلبيات التي تشوب النظرية الكلاسيكية في القياس.

كما انبثق عن النظرية الحديثة مجموعة من النماذج الرياضية يعتمد كل نموذج منها على معادلة رياضية تحدد علاقة أداء الفرد على فقرة المقياس بقدرته التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسر قدرة الفرد حسب موقعه على سلم القدرة. (الخياط، 2012، 89) ويعد نموذج راش أحادي المعلمة "من أهم نماذج الاستجابة للفقرة، حيث يتحقق القياس الموضوعي عندما تستوفي فروض النموذج، وهي أحادية البعد، استقلالية القياس ، خطية القياس ، توازي المنحنيات المميزة للفقرات. (كاظم ،1988 ، 310)

وبالنظر للعلاقة الوطيدة بين مجال المقاييس النفسية والتربوية والمجال التعليمي في المدرسة الذي يُعتبر الاهتمام به من أولويات المجتمعات المتطورة والمتحضرة، لأنه المجال الذي يقدم الكوادر البشرية المؤهلة لتأسيس أي تطور في أي مجال، ويكون ذلك بالاهتمام بالطفل الذي يعتبر اللبنة الأولى داخل أسرته من طرف الأولياء أولا، وداخل مدرسته من طرف كل الأفراد العاملين بها ثانيا، وبما أن التكامل بين الأسرة والمدرسة لمساعدة الطفل على التعلم والتربية أمر ضروري، إلا ان وجود الموانع والاختلالات في مستوى الحياة المعيشية وتفاوت القدرات العقلية والظروف الاجتماعية يحدث فروقات بين الاطفال، لذلك فمعالجة الإختلالات داخل المدرسة التي تخص المشاكل السلوكية يعتبر أكثر من ضرورة، لتأثيرها الحاد على تمدرس التلميذ نفسه وعلى أقرانه، حيث أشارت دراسة عويدات وحمدي(1997) أن أكثر المشكلات السلوكية تكرارا داخل المدرسة هي الشجار وضرب الطلاب الآخرين والغش والتأخر عن الدوام الصباحي، وأشارت نفس الدراسة أن السلوكات السلبية للطلاب ومن بينها السلوكات اللااجتماعية من أكثر الأمور تأثيرا على سير العملية التعليمية وانعكاسا على مخرجاتها، من أكثرها إقلاقا للقائمين على النظام التعليمي ، فالغش والسرقة والتخريب والعنف الموجه ضد الزملاء والمعلمين واللامبالاة والتسرب والهروب من المدرسة هي أمور قد تهدد العملية التعليمية برمتها وتجردها من أهدافها.

فقد وجد روبنز(Robins) أن ما نسبته (40%-50%) من الأطفال الذين اظهروا سلوكات لااجتماعية قد اظهروا نفس السلوكات وهم راشدون، كما أظهرت أن

الذكور أكثر ممارسة لتلك السلوكات من الإناث، كما يضيف بوم ودفلماير (Baum and duffelmer,1988) أن نسبة انتشار السلوك اللااجتماعي بحوالي (35%-75%) من مجتمع الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم ويرى كافال وفورنس (Kavale &Ferness ,1996) أن مشكلات الكفاءة الاجتماعية قد تظهر في مرحلة رياض الأطفال وخلال سنوات المدرسة ، وقد تستمر هذه المشكلات حتى سن البلوغ. (ورد في مقدادي، 2010، 524)

ويمكننا وصف هذه المشاكل السلوكية بأنها سلوكات لااجتماعية، وبالتالي تعيق التنشئة الاجتماعية المناسبة وتؤدي إلى مخرجات غير اجتماعية مثل رفض الأقران وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين (Merrell،1993)، وأظهرت دراسة داوود(1999) أن وجود فروق في الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي بين الطلبة يعود لنمط المعيشة ومستوى التحصيل الأكاديمي.

بالإضافة إلى ذلك فقد أكد الكثير من الباحثين الجزائريين في دراساتهم مثل دراسة عبد اللاوي (2012) ودراسة معمرية (2015) ودراسة خالدي (2013) ودراسة بشقة (2008) أن مشكلة السلوك من أهم المسائل التي يوليها الباحثون أهمية خاصة لما لها من تأثيرات على التعليم.

فوفق تقرير مؤشر الرأس مال بشري لسنة 2016، فإن الجزائر تحتل الحد الأدنى من التصنيف في منطقة شمال إفريقيا(6 , 2016, WEF)، بالتالي فمساعدة المدرسة الجزائرية على تطوير ممارساتها الاجتماعية المدرسية في رصد كل النقائص داخل المدرسة عند الأطفال والشباب المتمدرسين ومحاربة السلوكات اللااجتماعية، ويذكر(العثامنة، 45،2003) أن أصعب ما يواجهه المعلم وإدارة المدرسة هو انتشار المشكلات السلوكية، التي تعتبر عامل تحدّ للنظام التربوي وقيم المجتمع، ويضيف (البدري، 2005، 125) أنها تؤثر بشكل سلبي على الآخرين إضافة إلى استنفاذ الوقت والجهد من المعلمين والمديرين، وشغلهم لإيجاد الحلول لها على حساب الاهتمام بالعملية التعليمية، ويؤدي كل هذا إلى تدني مستوى التحصيل ونواتج التعلم. وبالنظر إلى مزايا المقاييس السلوكية التي يكون تقييمها عن طريق الملاحظة السلوكية المباشرة

من طرف المعلم للتلميذ أو المراهق داخل البيئة الطبيعية للطفل في المدرسة، كما أنها توفر معلومات سلوكية مهمة لا يمكن رؤيتها في جلسات الملاحظة المباشرة.

ويرى الباحث أن انسب مقياس يتلاءم مع الفكرة سابقة الذكر هو مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي(SSBS-2) لصاحبه (Kenneth.W.Merrell) الذي نشره سنة 1993 وطوره بعد ذلك في إصدار ثان سنة 2002.

وتم تطوير فقرات المقياس ضمن مجال الكفاءة الاجتماعية لتعكس المجالات الفرعية المهمة للتكيف الاجتماعي المرتبط بالأقران، والتكيف الاجتماعي المرتبط بالبالغين، والتكيف الاجتماعي المرتبط بالذات، أما ضمن مجال السلوك اللااجتماعي تم تطوير العناصر لتكون متوافقة مع التطورات النظرية وتطورات مظاهر السلوكات السرية والعلنية للسلوك اللااجتماعي، وتم إجراء تغيرات طفيفة في صياغة الفقرات مع حذف فقرة واحدة من مقياس الكفاءة الاجتماعية (SSBS). (merrell, 2002, 3)

لذلك سيكون المقياس الأداة المناسبة لتكييفها على البيئة الجزائرية، لافتقار الساحة إلى هذا المقياس العالمي في صورته الحالية.

وقد صمم ميريل المقياس لتسهيل تطوير برامج الوقاية والتدخل المناسبة ولتقييم فعالية التدخلات، ويذكر(merrell,2002, 3) أن تطوير المقياس لاستخدامه بشكل خاص لأغراض عديدة منها كأداة فحص لتحديد الأطفال والشباب المعرضين للخطر من الناحية السلوكية وتحديد الذين يعانون من عجز كبير في المهارات الاجتماعية ومشاكل السلوك اللااجتماعي، ويذكر كذلك أن مقياس SSBS يتمتع بمزايا فريدة لتقييم السلوك الاجتماعي الأوسع نطاقاً لأنه يتضمن عناصر تتعلق بالكفاءة الاجتماعية وتقييم السلوك اللااجتماعحي بنسب متماثلة.

وتم تكييف وترجمة مقياس(SSBS) بنسختيه الأولى والمطورة إلى عدة لغات وكان موضوع بحث في العديد من البلدان، حيث كيفت دراسة (الزبيدي،1995) ودراسة (داوود، 1999) مقياس SSBS على البيئة العربية الأردنية، وكيفت دراسة(Müge(2009 المقياس على البيئة التركية، أما دراسة (2012) Raimundo & all التي كيفت مقياس SSBS-2 على البيئة البرتغالية، كما استخدم في كثير من الدراسات السابقة مثل دراسة أبو حسونة(2012) ودراسة مقدادي(2017) ودراسة

Merrell and all(1993) ودراسة Zion & Jenvey (2006) ودراسة Emerson & Merrell (1994) ودراسة Gomes(2008) حيث اتفقت جميع الدراسات السابقة في كون مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي يتميز بخصائص سيكومترية متميزة من ثبات وصدق مرتفع، يماثل صدق وثبات المقياس الأصلي، وكذلك اتفقت انه أداة لتقييم الأطفال والمراهقين (6–18سنة) ويشكل بطارية من المقاييس المصممة لتقييم السلوك الاجتماعي واللااجتماعي حيث يركز على الأداء الاجتماعي وتشمل المهارات الاجتماعية ومشاكل السلوك اللااجتماعي الشائعة، وليس أعراض نفسية أو اضطرابات نفسية، كما انه سهل التطبيق ليكون فحصا مفصلا للسلوك الاجتماعي واللااجتماعي من طرف الأولياء أو أي شخص في المجتمع أو الأساتذة في المدرسة حيث يتميز بعبارات قصيرة شاملة وبلغة سهلة واضحة.

واختلفت نتائج الدراسات السابقة في عدد الأبعاد الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي وكذا توزع الفقرات على تلك الأبعاد، أما في نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس أو أحد مقاييسه الفرعية التي استخدمته بعض الدراسات فقط واختلفت كذلك فيما بينها في النتائج، فدراسة (2012) allRaimundo & استخدمت طريقة المقاييس المصغرة(mini-scales) في التحليل، التي ترتب عنها حذف عدد كبير من فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية، أما في دراسة دراسة Müge(2009) فقد كشف تحليل العوامل التأكيدية للأداة نقاط الضعف، وتم حذف بعض الفقرات، كما لم يتم استخدام نموذج راش في تحليل فقرات المقياس في حدود علم الباحث في أي دراسة سابقة.

وبعد أن حصد المقياس الكثير من الاهتمام على المستويات العلمية العربية والأجنبية، بما يتمتع به من أهمية ومزايا فريدة لتقييم السلوك الاجتماعي المدرسي، مع الأهمية التي أولاها إياه صاحب المقياس الأصلي الذي أعاد تعديل المقياس الأصلي SSBS إلى المقياس المطور SSBS-2، مع أن Merrell(2002) يذكر أن التغيرات كانت طفيفة ولكنها ضرورية لإكساب المقياس القدرة أكثر فأكثر على قياس الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي، وتزامنا مع تطور البرامج الإحصائية المستخدمة في التحليل العاملي.

وفي هذا الاتجاه توصي بعض الدراسات بضرورة إعادة النظر في أدوات القياس وتطويرها لتصبح أكثر دقة وموضوعية، بالإضافة لحاجة الساحة التربوية لمقياس تشخيصي دقيق مميز لاستعماله في الكشف والدراسة لمختلف السلوكات الاجتماعية واللااجتماعية، ولعدم توفر نسخة عربية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي 2 –في حدود علم الباحث– وكذلك لمواكبة التقدم الكبير للنظرية الحديثة في تطوير الاختبارات والمقاييس لتصبح أكثر دقة في قياسها، وفي قدرة المقياس على الحصول على تقديرات متحررة من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد وفق نموذج راش، كل هذا من أجل الحصول على مقياس ثابت وصادق ومدرج على البيئة الجزائرية، ومن أجل ذلك نطرح السؤال الرئيسي والمتمثل في ماهي الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي2 المكيف على البيئة الجزائرية وفق النظرية الكلاسيكية ونموذج راش أحادي المعلمة؟ وعليه يمكن طرح الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل يتمتع مقياس الكفاءة الاجتماعية المطبق على عينة جزائرية بخصائص سيكومترية جيدة وفق النظرية الكلاسيكية ؟
2. هل يتمتع مقياس السلوك اللااجتماعي المطبق على عينة جزائرية بخصائص سيكومترية جيدة وفق النظرية الكلاسيكية ؟
3. ماهي البنية العاملية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد تطبيقه على عينة جزائرية؟
4. ماهي البنية العاملية لمقياس السلوك اللااجتماعي بعد تطبيقه على عينة جزائرية؟
5. هل يتميز مقياس الكفاءة الاجتماعية بمؤشرات حسن المطابقة جيدة؟
6. هل يتميز مقياس السلوك اللااجتماعي بمؤشرات حسن المطابقة جيدة ؟
7. ما مدى ملائمة بيانات مقياس الكفاءة الاجتماعية لافتراضات نموذج راش أحادي المعلمة ؟
8. ما مدى ملائمة بيانات مقياس السلوك اللااجتماعي لافتراضات نموذج راش أحادي المعلمة ؟

3-أهداف البحث:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الاجتماعية المكيف على البيئة الجزائرية وفق النظرية الكلاسيكية.

2- الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك اللااجتماعي المكيف على البيئة الجزائرية وفق النظرية الكلاسيكية.

3- الكشف عن البنية العاملية لمقياس الكفاءة الاجتماعية ومدى محافظة النسخة المكيفة على خصائصها السيكومترية.

4- الكشف عن البنية العاملية لمقياس السلوك اللااجتماعي ومدى محافظة النسخة المكيفة على خصائصها السيكومترية.

5- التعرف على مدى تميز مقياس الكفاءة الاجتماعية بمؤشرات حسن المطابقة جيدة بعد تطبيق التحليل العاملي التوكيدي.

6- التعرف على مدى تميز مقياس السلوك اللااجتماعي بمؤشرات حسن المطابقة جيدة بعد تطبيق التحليل العاملي التوكيدي.

7- التعرف على مدى ملائمة بيانات مقياس الكفاءة الاجتماعية لافتراضات نموذج راش أحادي المعلمة والتأكد من مدى محافظة النسخة النهائية للمقياس على خصائصها السيكومترية بعد تدريجها.

8- التعرف على مدى ملائمة بيانات مقياس السلوك اللااجتماعي لافتراضات نموذج راش أحادي المعلمة. والتأكد من مدى محافظة النسخة النهائية للمقياس على خصائصها السيكومترية بعد تدريجها.

4- أهمية البحث:

تستمد هذه البحث أهميتها من عدة نقاط:

1. تتناول هذه البحث اتجاها حديثا في القياس النفسي والتربوي وهو النظرية الحديثة (نموذج راش) والتي أصبحت ذات شهرة كبيرة بين الباحثين في المجال النفسي والتربوي.
2. تضيف إلى بنك الاختبارات النفسية والتربوية مقياسا مكيفا على البيئة الجزائرية وفق النظرية الحديثة.

3. يتيح المقياس المكيف للمشرفين النفسيين عند استخدامه اكتشاف التلاميذ ذوو المشكلات السلوكية اللااجتماعية وبالتالي إرشادهم.
4. يفتح هذا البحث المجال أمام المهتمين بالقياس النفسي لاستخدام الطرق الحديثة في بناء وتطوير الاختبارات والمقاييس النفسية.
5. يوفر البحث نسخة عربية جزائرية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي (SSBS-2).

5- مصطلحات ومفاهيم البحث:

1. التكييف: تكييف مقياس أي إدخال تعديل عليه أو تبديل بعض الفقرات أو تعليمة من تعليماته، دون أن يكون تغيير جوهري للمقياس وهذا من اجل أن يكون مناسبا مع الأفراد المختلفين ويعرفه بشير معمرية(2007) على أنه كل الإجراءات التي يتبعها الباحث بداية من تقدير التركيبة نفسها عند نقل الاختبار من ثقافة إلى أخرى متعادلة ثقافيا ولغويا مع الثقافة الجديدة. (ورد في بوزياني، 2009، 7)

ويعرفه الباحث بأنه القيام بترجمة فقرات مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 والتأكد من خصائصه السيكومترية وبنيته العاملية واعتماد معايير لتفسير نتائجه حتى يصبح مناسبا للبيئة المحلية.

2. القياس الكلاسيكي: ويقصد به مجموعة الطرق الإحصائية الكلاسيكية التي استخدمت في حساب مفاهيم الصعوبة والتمييز والثبات والصدق الخاصة بالمقياس.

ويعرف الباحث نظرية القياس الكلاسيكي بأنها التي يتم فيها استخدام الدرجة الحقيقية للتعبير عن قدرة الفرد، حيث تتغير قدرة الفرد حسب مستوى صعوبة الاختبار وتتغير خصائص الاختبار بتغير خصائص الأفراد من حيث صعوبة الفقرات.

3. نمـوذج راش: يطلق على هذا النموذج " نموذج أحادى البارامتر، وقد اقترحه جورج راش، ويهتم بتحديد موقع المفردة الاختيارية على ميزان صعوبة جميع المفردات التي تشكل الاختبار، كما يهتم بتدريج مستويات قدرة الفرد باختبار معين على نفس ميزان تعبير المفردات. (علام، 2000، 693)

ويعرفه الباحث بأنه احد ابسط نماذج النظرية الحديثة حيث يجب تحقق مجموعة من الافتراضات حتى يمكننا تطبيقه، حيث يساعد في تدريج المقاييس وفق الحصول على تقديرات متحررة من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد.

4. مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار الثاني:

School Social Behavior Scales second edition (SSBS-2)(Merrell,2002)

مقياس سلوكي مدرج لصاحبه (Merrell.W.Kenneth) يمكن استخدامه من قبل المعلم أو المرشد في المدرسة لتقييم الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي على التلاميذ من صف السنة الأولى ابتدائي إلى الصف الثاني عشر (K-12) في المواقف التعليمية داخل المدرسة، ويتضمن 64 فقرة تصف سلوكات اجتماعية و لااجتماعية تظهر عادة في المواقف التعليمية.

5. الدراسات السابقة:

إن من أبجديات البحث العلمي البحث على الدراسات السابقة التي ترتبط بالموضوع، وتعد هذه الخطوة مهمة لأجل اطلاع الباحث على خبرات ونتائج التي توصل إليها الآخرون في موضوع البحث، وتعد بمثابة الخطوة الأولى يرتكز عليها لبناء الخطوات اللاحقة لبحثه.

قبل تنفيذ البحث الحالي، تم القيام بمسح شامل للدراسات التي تناولت مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي SSBS كأداة أو كموضوع ، ومن جهة أخرى أسلوب التحليل باستخدام النظرية الحديثة في القياس ونماذجها مثل نموذج راش. وما لوحظ هو قلة الدراسات التي استخدمت نموذج راش في التحليل للمقاييس وغياب أي دراسة – في حدود علم الباحث–على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي SSBS وفق النظرية الحديثة.

ومن اجل استكمال متطلباته تمت الاستعانة بالدراسات والبحوث التي تقترب من مجال البحث الحالي وذلك في ضوء تقسيمها إلى ثلاث محاور هي:

أولا – الدراسات التي كيفت مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي

ثانيا– الدراسات التي استخدمت مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي

ثالثا– الدراسات التي استخدمت النظرية الحديثة (نموذج راش).

أولا: الدراسات التي كيفت مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي:

من بين الدراسات التي قامت بتكييف مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي ككل، دراسة

A Turkish Version of the School Social Behavior Scales Müge(2009)
وترجمتها (النسخة التركية من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي).

هدفت الدراسة إلى تكييف مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي(SSBS) من أجل توفير أحسن الأدوات للكشف عن المهارات الاجتماعية وتحديد مستوياتها للأطفال في المدارس الابتدائية والإعدادية وتعويض النقص في هذا المجال.

حيث تكونت عينة الدراسة من 467 طالبا وأساتذتهم من منطقة كاديكوي (Kadıköy) بمقاطعة اسطنبول.

تمت الترجمة وفق الخطوات المنهجية المعمول بها في البحوث العلمية من طرف الباحث ومساعدة 5 مستشارين المدارس في اللغة الانجليزية، وتم حل كل التناقضات بالتشاور مع أساتذة آخرين في اللغة الانجليزية.

وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للنسخة التركية لمقياس SSBS بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، حيث جاءت معاملات الارتباط للمقياس الجزئي للكفاءة الاجتماعية بين 0.44–0.88 ودالة إحصائيا عند 0.01، أما المقياس الجزئي للسلوك اللااجتماعي بين 0.48–0.92 ، وكذلك بطريقة الصدق التمييزي حيث أظهرت نتائج اختبارt لمقارنة نسبة 27% من المجموعة العليا والدنيا بين 4.44(p<0.01) و20.19 (p<0.01) ،مما يدل أنها تمتلك قوة كافية للتمييز، وهذه النتائج تماثل النتيجة التي حصل عليها في المقياس الأصلي، أما الثبات بالنسبة للمقياس1 للكفاءة الاجتماعية فقد جاءت قيم معامل الفاكرونباخ وسبيرمان براون وجيتمان 0.98، 0.96، 0.96 على التوالي، أما بالنسبة لمقياس2 للسلوك اللااجتماعي كانت قيم المعاملات 0.98، 0.98، 0.98 على التوالي.

كما استخدم التحليل العاملي التوكيدي فكانت نتائج قيم المطابقة ($\chi2$ = 859.39، df = 461، p<0.01) (GFI = 0.83، AGFI = 0.87، RMSEA = 0. 12، CFA = 0.86) تشير مؤشرات المطابقة للنموذج إلى أنه مقبول جزئيًا، نتيجة لذلك تم اقتراح 15 تعديل (7 تعديلات بالنسبة لمقياس الكفاءة الاجتماعية و8 تعديلات بالنسبة لمقياس السلوك اللااجتماعي).

دراسة **allRaimundo & (2012)** (School Social Behavior Scales: an Adaptation Study of the Portuguese Version of the Social Competence Scale from SSBS-2)

وترجمته (مقاييس السلوك الاجتماعي المدرسي: دراسة تكيف للنسخة البرتغالية من مقياس الكفاءة الاجتماعية من SSBS-2)

هدفت الدراسة إلى تكييف مقياس الكفاءة الاجتماعية من SSBS-2 على البيئة البرتغالية وتحليل الخصائص السيكومترية للنسخة البرتغالية .ت عينة أولى من 251 طالبا من الصف الثالث والرابع لأجل الدراسة الاستطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الاجتماعية من SSBS-2، وتكونت عينة ثانية للدراسة الأساسية من 344 طالبا من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر من منطقة لشبونة (البرتغال).

تمت الترجمة مقياس الكفاءة الاجتماعية من اللغة الانجليزية إلى اللغة البرتغالية وفق الخطوات المنهجية المعمول بها في البحوث العلمية من طرف اثنين من الباحثين الحاصلين على درجات علمية في علم النفس وإجازة في اللغة الانجليزية.

وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس الكفاءة الاجتماعية بحساب الثبات بالطرق التالية: قيم ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة هي 0.91 ، 0.83 و0.91 على التوالي، وللمقياس ككل هو0.94 وأما الصدق فقد حسب بطريقة الاتساق الداخلي فقد تراوحت الارتباطات بين كل بعد وأخر بين 0،90 و 0.96،أما ارتباطات كل بعد ومجموع درجات المقياس بين0.71 و0.90 .

كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية من ssbs−2 بطريقة الحزم المصغرة (mini-scale) باستخدام برنامج AMOS(V7) وجاءت نتائج قيم المطابقة كما يلي: [x2 (29) = 139.753, $p < .001$, X2/*df* = 4.819; CFI= .969; GFI = .923; RMSEA = .106] ويبدو أنها اقل ملائمة من النماذج المقبولة، وبعد التعديل حيث حذف البعد الجزئي(peers3) من

عامل العلاقات بين الأقران، ثم إعادة التحليل فحصلنا على نتائج قيم المطابقة كمايلي:

[X2 (21) = 51.706, $p < .001$, X2/*df* = 2.462; CFI = .990; GFI = .969; RMSEA = .065] وتعتبر قيم المطابقة جيدة، مما يبين أن مقياس الكفاءة الاجتماعية SSBS-2 يعرض خصائص سيكولوجية جيدة وقيم مطابقة جيدة مما يثبت صلاحيته كأداة تقييم للأطفال والشباب.

كما بينت النتائج أن الفتيات يظهرن قيم متوسطة أعلى في الكفاءة الاجتماعية مقارنة بالأولاد.

أما **دراسة داوود(1999)** المعنونة بعلاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن من مديريتي عمان الأولى والثانية، التي كان الهدف منها التعرف على علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي لطلبة الصفوف السادس والسابع والثامن، بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي، بالإضافة أنها كيفت مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ضمن الدراسة، من أجل استعماله في قياس الكفاءة الاجتماعية و السلوك اللااجتماعي، حيث تألفت عينة الدراسة من 144 طالبا و158 طالبة موزعين على الصفوف الثلاثة، نم تطبيق الصورة المعربة لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي بجزئيه مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس السلوك اللااجتماعي بالإضافة لمقياس التنشئة الأسرية، حيث تألف مقياس الكفاءة الاجتماعية من 32 فقرة وتفرعت إلى ثلاث أبعاد هي المهارات الاجتماعية الشخصية (16 فقرة) ومهارات ضبط الذات (9 فقرات) والمهارات الأكاديمية (7فقرات) ، وتألف مقياس السلوك اللااجتماعي من 33 فقرة وتوزعت على أربعة أبعاد هي سريع الغضب (6 فقرات) وخرق للأنظمة والتعليمات (6 فقرات) وعدوان واعتداء أو إيذاء للآخرين (17فقرة) وكثير الطلبات والفوضوي(4 فقرات).

وكانت النتائج فروقا دالة في الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي بين الطلبة عائدة لنمط التنشئة الأسرية، وهناك فروقا دالة في الكفاءة الاجتماعية والسلوك

اللااجتماعي عائدة لمستوى التحصيل الأكاديمي وهناك فروق ذات دلالة في السلوك اللااجتماعي بين الذكور والإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الاجتماعية أو السلوك اللااجتماعي تعزى للصف.

أما **دراسة الزبيدي(1995)** المعنونة السلوك الاجتماعي المدرسي لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في منطقة عمان، التي هدفت للتعرف على السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومقارنته بسلوك التلاميذ العاديين، وفي إطار ذلك تم تكييف مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من 721 طالبا وطالبة منهم 300 من المعاقين و421 طالبا من العاديين من طلبة الصفوف الأولى حتى السادس في منطقة عمان، وأظهرت النتائج أن مقياس الكفاءة الاجتماعية الذي يحتوي 32 فقرة مقسم إلى ثلاث أبعاد هي المهارات الشخصية (14 فقرة) ومهارات ضبط الذات (10 فقرات) والمهارات الأكاديمية(8 فقرات)، أما مقياس السلوك اللااجتماعي الذي تألف من 33 فقرة مقسمة إلى ثلاث أبعاد هي سريع الغضب (14 فقرة) والسلوك اللااجتماعي –العدوانية (10فقرات) وكثير الطلبات– فوضوي (9 فقرات).

ومن النتائج كذلك أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية كانت لصالح الطلبة العاديين على الأبعاد الثلاثة لمقياس الكفاية الاجتماعية ولصالح الطلبة ذوي احتياجات الخاصة على الأبعاد الثلاثة لمقياس السلوك اللااجتماعي ، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ المعوقين تبعا لمتغير الإعاقة وجنس المعوق وللتفاعل بين هذين المتغيرين.

ثانيا– الدراسات التي استخدمت مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي:

نتطرق في هذا المحور للدراسات التي استخدمت مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي ssbsو ssbs-2 كما يلي:

– **دراسة أبو حسونة (2004)** والمعنونة بأثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية اربد الأولى، التي هدفت إلى التعرف على

اثر البرنامج تدريبي على للمهارات الاجتماعية ومدى قدرته على تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، تألفت الدراسة من 38 طالبا من ذوي صعوبات التعلم من المدارس الحكومية اربد الأولى، وتم توزيع أفراد الدراسة توزيعا عشوائيا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (19) طالبا، قسمت إلى مجموعتي عمل، وتكونت المجموعة الضابطة من19 طالبا لم يتلقوا تدريبا على المهارات الاجتماعية.

تم استخدام قائمة مفهوم الذات ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، كما استخدم معدل علامات الطلاب كمقياس قبلي وبعدي لتحديد مستوى التحسين في التحصيل.

كما أظهرت النتائج أن مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي يتميز مقياسه الفرعي مقياس الكفاءة الاجتماعية بثبات الفاكرونباخ مقداره 0.98 وكذلك مقياس السلوك اللااجتماعي الذي ثباته 0.98، مما يبن انه يتميز بثبات عال، أما الصدق فقد تم استخدام التحليل العاملي حيث أشارت النتائج إلى وجود بعدين على المقياس الأول، وثلاث أبعاد على المقياس الثاني وبالنظر لتشبعات فقرات المقياسين الجزئيين على إبعادهما يتضح أن هناك قدرا كبيرا من المطابقة بين العوامل المستخرجة من التحليل العاملي مع العوامل النظرية المعتمدة في بناء المقياسين، وهذا دليل على صدق بناء المقياسين(الصدق العاملي).

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا ولصالح المجموعة التجريبية في كل من:

- مفهوم الذات والدرجات الفرعية لأبعاده المختلفة بعد الجسم والصحة.
- الكفاءة الاجتماعية والدرجات الفرعية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي بجزئيه
- التحصيل الأكاديمي.

أما دراسة (**Merrell and all(1993** المعنونة بـ (The relationship between social behavior and self-concept in school settings(USA) بمعنى العلاقة بين السلوك الاجتماعي ومفهوم الذات في لدى تلاميذ المدرسة، أي دراسة العلاقة بين السلوك الاجتماعي من خلال مقاييس السلوك

الاجتماعي المدرسي (SSBS) ، ومفهوم الذات من خلال مقياس قائمة تعريف الإدراك الذاتي للأطفال(SPPC) .

اشتملت العينة على 41 طالبًا في المدارس العامة في الصفين الخامس والسادس. وقد تم تقييم بواسطة SSBS من قبل معلمي الصفوف ، كما أكملت أيضًا القياس بالقائمة SPPC

وكانت النتائج وجود علاقات ارتباطيه ايجابية الهامة بين درجات الكفاءة الاجتماعية من SSBS ودرجات مفهوم الذات (SPPC) ووجود علاقة ارتباطيه ضعيفة للغاية بين درجات سلوك المشاكل من SSBS ودرجات مفهوم الذات (SPPC) وتبقى العلاقة بين المفهومين تحتاج إلى دراسات معمقة أكثر.

أما دراسة Zion & Jenvey (2006) المعنونة بالمزاج والسلوك الاجتماعي في المنزل والمدرسة بين الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من إعاقة ذهنية

(Temperament and social behavior at home and school among typically developing children and children with an intellectually disability. Victoria, Australia

التي ركزت على الاختلافات في المزاج والسلوك الاجتماعي المنزلي والمدرسي بين الأطفال العاديين في المدارس النظامية والأطفال الذين يعانون من إعاقة ذهنية (ID) في مدارس التربية الخاصة، عموما تم إهمال الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

كانت العينة مكونة من 100 طفل (متوسط أعمارهم 10.7 سنة بانحراف معياري 0.88) من كل المدارس النظامية بالنسبة للأطفال العاديين ومدارس التربية الخاصة بالنسبة للأطفال المعاقيين ذهنيا(ID)

وتم قياس متغير المزاج باستخدام مؤشر مزاج العاطفة والنشاط والمشاركة الاجتماعية (EAS)للأطفال (تصنيفات الوالدين والمعلمين) ، في حين تم قياس السلوك الاجتماعي باستخدام مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار الثاني - SSBS) (2والسلوك الاجتماعي للمنزل والمجتمع باستعمال مقياس(HCSBS)

وكانت النتائج كما يلي:

- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المزاج بين مجموعات التعليم العادية والخاصة.
- كما كان لدى الأطفال الذين التحقوا بالمدارس النظامية العادية مستوى أعلى بكثير من الكفاءة الاجتماعية ومستوى أقل بكثير من السلوك اللااجتماعي في البيت والمدرسة، بالمقارنة مع الأطفال المعاقيين الذين التحقوا بمدارس خاصة.
- يعزى الفرق في السلوك الاجتماعي بين الأطفال الملتحقين بالمدارس العادية والخاصة إلى الاختلاف في القدرة الفكرية للمجموعتين ، وكذلك خصوصية كل نوع من المدارس.

أما دراسة **Gomes(2008)** (VALIDAÇÃO DA VERSÃO PORTUGUESA DE UMA ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS PARA CRIANÇAS)

وترجمتها (التحقق من النسخة البرتغالية من مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من صحة النسخة البرتغالية من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي(SSBS-2) من أجل اختبار ما إذا كانت أداة فعالة للتمييز بين الأطفال الذين يعتبرون في خطر من الأطفال الذين لا يعتبرون في خطر . تشير الفرضيات التي أثيرت إلى أن الإصدار البرتغالي من SSBS-2 فعال لهذا التمايز.

أجريت الدراسة بعينة مكونة من 80 طالبًا مقسمة إلى مجموعتين (40 في خطر، 40 لا يعتبر في خطر) بين السنة الأولى والرابعة من الدراسة ، متشابهة نسبيًا من حيث الخصائص الاجتماعية والديموغرافية، كانت المجموعة المعرضة للخطر تتكون من الأطفال الذين أشارت إليهم لجنة حماية الأطفال والشباب المعرضين للخطر.

وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس الكفاءة الاجتماعية بحساب الثبات بالطرق التالية: قيم ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة هي 0.965 ، 0.948 و 0.947 على التوالي، وللمقياس ككل هو0.982 وأما الصدق فقد حسب بطريقة الاتساق الداخلي فقد تراوحت الارتباطات بين كل بعد وأخر بين 0.87−0.86 ($p < 0.01$)، أما ارتباطات كل بعد ومجموع درجات المقياس بين 0.94− 0.96 ($p < 0.01$).

وأظهرت النتائج أن المجموعة التي تعتبر في خطر لديها مستويات أقل بكثير من المهارات الاجتماعية من المجموعة لا تعتبر في خطر، وفي كلتا المجموعتين، كانت للفتيات مستويات أعلى من المهارات الاجتماعية من الفتيان.

وأظهرت النتائج أيضًا أنه من خلال استجابات المعلمين ، تم تصنيف المشاركين بشكل صحيح ضمن مجموعاتهم ، وسمحت النتائج بإثبات الفرضيات التي أثارتها الدراسة وأثبتت أن SSBS-2 هو أداة صالحة للاستخدام على السكان البرتغاليين.

أما **دراسة Emerson & Merrell (1994):** المعنونة بتقارب الصدق بين مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي وقائمة مراجعة سلوك الطفل ونموذج تقرير المعلم.
Convergent Validity of the School Social Behavior Scales with the Child Behavior Checklist and Teacher's Report Form(USA)
التي ركزت على المفاضلة بين مقاييس السلوك للطفل حيث استخدمت مقاييس السلوك الاجتماعي المدرسي (SSBS) كأداة جديدة لتقارير المعلم الجديد لتقييم الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي.الهدف من الدراسة التحقق من مدى صحة صدق البيانات لمقياس (SSBS) مع عينة من أطفال المدارس.

شارك في هذه الدراسة مدرسي الأطفال المشاركين (العدد = 210) بتعبئتهم لنموذج تقرير أداء الطلاب باستعمال مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي (SSBS) واستمارة تقرير سلوك الأطفال – تقرير المعلم ، وأكمل أولياء الأمور تعبة قائمة التحقق من سلوك الطفل، كان صدق الاتساق الداخلي بين SSBS وبيانات مقياس الإجمالي عالية، وكانت الارتباطات متوسطة بين الدرجات الإجمالية لـ SSBS (the School Social Behavior Scales) و CBCL(the Child Behavior Checklist) و TRF(Teacher's Report Form) معتدلة وفي الاتجاه المتوقع، بالتالي فإن نتائج هذه الدراسة توفر دعمًا إضافيًا لصدق وثبات وصلاحية بيانات مقياس SSBS بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج إلى أنه يمكن استخدام SSBS بثقة من أجل تقييم دقيق للسلوك الاجتماعي في إطار المدرسة.

ثالثا– الدراسات التي استخدمت النظرية الحديثة (نموذج راش).

أما **دراسة رزوقي (2016)**المعنونة بناء اختبار التفكير المتفتح لدى طلبة جامعة بغداد وفق نظرية السمات الكامنة باستعمال نموذج راش اللوغارتمي فقد هدفت إلى استعمال أنموذج راش للاحتمال اللوغاريتمي في بناء اختبار التفكير المتفتح لدى طلبة جامعة بغداد، لذلك طبق الاختبار على عينة مكونة من500 طالبا وطالبة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية متعددة المراحل، واعتمد الباحث على نموذج راش أحادي المعلم، وهو أحد نماذج نظرية السمات الكامنة لتحليل فقرات الاختبار وللتحقق من افتراضات نموذج راش، حيث تم التحقق من افتراض أحادية البعد لذلك أجرى الباحث التحليل العاملي للاختبار بطريقة المكونات الأساسية، إذ تم الحصول على عامل واحد ذي معنى مفسر للاختيار واعتمد العامل نفسه على الحدود الدنيا لـ(جتمان) الذي يعد العامل دالا إحصائيا حينما يكون الجذر الكامن الذي يمكن تفسيره يساوي أو يزيد عن(1) ، واعتماد نسبة (0.30) فما فوق على أنها نسبة تشبع فقرات الاختبار بالعامل العام على وفق معيار جيلفورد، ولم يحذف البرنامج أية فقرة من الفقرات.

أما مطابقة الفقرات لنموذج استنادا إلى قيمة مربع كاي عند مستوى دلالة 0.05ولكون مدى توزيع معاملات الارتباط لم يتجاوز (0.532)، بمتوسط حسابي مقداره (0.335)، وبانحراف معياري 0.169) لذا فان هذه الإحصائيات تشير إلى أن توزيع مؤشرات التمييز لجميع فقرات الاختبار إلى حد ما متجانسة.

استقلالية القياس بما يحقق موضوعية القياس كما تمثل بأنموذج راش، إذ لم تستبعد أي فقرة لعدم تحقيقها استقلالية القياس.

أما دراسة **حمادنه والبلاونة (2015)** المعنونة ببناء مقياس اتجاهات معلمي الرياضيات نحو حل المسالة الرياضية وفق نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش التي هدفت الدراسة إلى بناء مقياس اتجاهات لمعلمي الرياضيات نحو حل المسالة الرياضية وفق نموذج سلم التقدير، حيث صيغت 57 فقرة للمقياس وفق سلم ليكرت الخماسي، ومن خلال فترة التحكيم والتجريب الأولى تم الاحتفاظ ب 39 فقرة بصورته الأولية.

وتكون مجتمع الدراسة من 675 معلما ومعلمة في محافظة المفرق (الأردن) 2009/2008 وطبقت على 257 معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا بنسبة 38%.

حيث أظهرت النتائج مطابقة 36 فقرة الافتراضات نموذج التقدير وتوزعت فيم التقديرات معلم الصعوبة لفقرات المقياس بمتوسط حسابي وانحراف معياري متقارب من القيم المتوقعة.

بلغت قيمة معامل الثبات 0.85 ، كما أشارت النتائج إلى مطابقة (36) فقرة لافتراضات نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش، وتوزعت قيم تقديرات معلم الصعوبة لفقرات المقياس بمتوسط حسابي، وانحراف معياري متقارب من القيم المتوقعة وفق النموذج، وتمتع المقياس بصورته النهائية بدلالات متعددة من الصدق والثبات، كما أشارت النتائج إلى أن المقياس يقدم أكبر مقدار من المعلومات للأفراد ذوي القدرة المتوسطة، إذ كان متوسط قيم القدرة (6.492) مستوى القدرة (0.058).

أما **دراسة الأسمر (2007)** المعنونة بالخصائص السيكومترية لصورتي اختبار في الرياضيات فقرات إحداها ثنائية التدريج والأخرى متعددة التدريج وفق نظريتي القياس التقليدية والحديثة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لصورتي الاختبار، حيث تم بناء اختبار تحصيلي في الرياضيات لقياس تحصيل طلبة الصف السادس حيث تكون الاختبار ثنائي التدريج من 40 فقرة و20 فقرة متعددة التدريج ، تكونت عينة الدراسة من 630 طالبا من طلاب الصف السادس من مدينة شمال عمان

ومن بين النتائج معامل صدق المحك للاختبار الثنائي الذي بلغ (0.77) بينما للاختبار المتعدد فقد بلغ 0.84 ، وتم التحقق من دلالات الثبات حيث بلغ معامل الثبات للاختبار الثنائي التدريج بطريقة الفاكرونباخ (0.89) وبمعادلة سبيرمان براون (0.91)، بينما بلغ الثبات للاختبار المتعدد بطريقة الفا كرونباخ(0.93) وبمعادلة سبيرمان براون(0.95) وبطريقة الصور المتكافئة فقد بلغ معامل الارتباط بين الصورتين (0.85)، وتبين أن فقرات الاختبار المتعدد التدريج أصعب وانه الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد، بالإضافة إلى تقدير قيم معالم الفقرات لكل فقرة من فقرات

الاختبار الثنائي التدريج والمتعدد وفق النظرية الحديثة في القياس ، فيما يتعلق بالاختبار الثنائي التدريج فقد بلغ متوسط معالم الصعوبة للفقرات صفر لوجيت، ومتوسط الخطأ المعياري في تقدير صعوبة (0.10) لوجيت، وكان عدد الفقرات المطابقة لنموذج راش30 فقرة تقع ضمن حدود المطابقة، وغير المطابقة للنموذج 10 فقرات، وتم تقدير معالم الفقرات المتعددة التدريج وبلغ متوسط الصعوبة للفقرات صفرا لوجيت، ومتوسط الخطأ المعياري في تقدير صعوبة الفقرات (0.07)لوجيت، وكان عدد الفقرات المطابقة لنموذج راش للتقدير الجزئي(17) فقرة تقع ضمن حدود المطابقة، وغير المطابقة للنموذج 3 فقرات، كما تم تقدير قيم معالم القدرة للأفراد وفق النظرية الحديثة في القياس، فيما يتعلق بالاختبار الثنائي التدريج فقد بلغ متوسط تقديرات القدرة (0.24)لوجيت ومتوسط الخطأ المعياري في تقديرها 0.39 لوجيت، أما فيما يتعلق بالاختبار المتعدد التدريج فقد بلغ متوسط تقديرات القدرة (0.08)لوجيت، ومتوسط الخطأ المعياري في تقدير القدرة 0.27 لوجيت.

أما **دراسة الطنطاوي(2000)** هدفت الدراسة إلى استخدام نموذج راش في إعادة تدريج مفردات اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن تبعا لمستوى صعوبتها، مع ما قد يستدعيه ذلك من حذف لبعض المفردات غير الملائمة إن وجدت وتحديد مدى الحاجة لإضافة بعض مفردات جديدة تم عمل المعايير المختلفة التي تفسر مستويات قدرات الأفراد للأعمار من سن 6 سنوات إلى 13 سنة تكونت عينة الدراسة من 1411 من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية تراوحت أعمارهم من سن 6 سنوات إلى 13 سنة، قسمت العينة إلى شرائح عمرية بمدى عمري سنة، وقد اختيرت العينة بحيث تمثل إلى حد ما أهم الشرائح الاجتماعية والثقافية لبعض محافظات الوجه القبلي ومحافظات الوجه البحري وكذلك القاهرة الكبرى، استخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة العادية لرافن كأداة جمع البيانات.

وأظهرت النتائج بلوغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية بعد حذف المفردات غير الملائمة لنموذج راش والتي يبلغ عددها 11 مفردة.

وتدريج كل مجموعة من المجموعات الخمس المكونة للاختبار على نفس ميزان تدريج الاختبار الكلي بحيث تتدرج واحد مشترك له صفر واحد، وتشكل هذه المجموعات الفرعية المدرجة خمسة اختبارات فرعية متعادلة للاختبار الكلي.

أما دراسة إسماعيل(**2007**) المعنونة الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة العقلية باستخدام نموذج راش لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة التي هدفت لتعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة العقلية باستخدام نظرية التقليدية والحديثة مع تقدير صعوبة مفردات اختبار القدرة العقلية وتدريجها وتقدير قدرات الأفراد والتعرف على صدق وثبات الاختبار في صورته بعد التدريج باستخدام نموذج راش، وتكونت العينة من 202 طالبا بالصف الأول ثانوي العام من مدرستين.

وكان الاختبار القدرة العقلية مستوى 15-17 من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى ،1984 ومكون من 90 مفردة.

ومن بين النتائج أن معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية على الاختبار بين(- 0.196) إلى (0.448) وتم استبعاد 6 أفراد غير ملائمين لنموذج راش، وكانت صعوبة المفردات من-2.85 لوجيت إلى 1.95 لوجيت، أما قدرات الأفراد فقد تراوحت بين (-5.02) لوجيت إلى (4.88) لوجيت وبالتالي ارتفع معامل ثبات صعوبة المفردات إلى 0.97 ومعامل ثبات قدرة الأفراد إلى 0.86.

أما دراسة **زكري(2009)** المعنونة الخصائص السيكومترية لاختبار(أوتيس – لينون) للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا التعليمية، التي هدفت للتعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار (أوتيس – لينون) للقدرة العقلية وفقراته وفق القياس الكلاسيكي و نموذج راش وتم استخدام المنهج الوصفي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة المتوسطة في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا ، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل من جميع طلاب صفوف المرحلة المتوسطة، وقد بلغ حجم عينة الدراسة الحالية1515 طالب يشكلون 11% من مجتمع الدراسة، وأظهرت

نتائج الدراسة أن قيم المتوسطات الحسابية للصفوف الدراسية والعينة الكلية أكبر قليلا من قيم الوسيط، وأكبر من قيم المنوال، وهذا مؤشر على اقتراب التوزيع من الاعتدالية ، وكذلك أن حوالي (70%) من فقرات الاختبار تتمتع بمؤشرات متوسطة الصعوبة ويرتفع مؤشر الصعوبة ،كما أن مستوى صعوبة فقرات الاختبار يقل عند الانتقال من الصف الأدنى إلى الصف الأعلى منه بالإضافة أن العلاقة بين الدرجة الكلية الخام المحتملة على الاختبار والقدرة المقابلة لها علاقة طردية موجبة ، حيث تزيد القدرة كلما ازدادت الدرجة الكلية الخام المقابلة لها، وأن معامل ثبات قدرات الطلاب 0.98 ومعامل ثبات صعوبة الفقرات (0,95) ، وهذا يدل أن الاختبار ثابت بدرجة عالية.
كما تحقق صدق اختبار(أوتيس – لينون) للقدرة العقلية من خلال ما يوفره نموذج "راش "من أحادية البعد في القياس ويمكن الحكم على مستوى قدرة الطالب وتفسير مستوى قدرته بالنسبة لأقرانه عند كل صف دراسي، وكذلك عند عمر معين وتحديد ترتيبه بين أقرانه ، من خلال إيجاد جدول معايير الرتب المئينية ودرجته التائية، ونسبة ذكائه الانحرافية.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

بعد عرض الدراسات السابقة وفق محاور متعددة لتناولها أوجه الاختلاف والاتفاق مع الدراسة الحالية، في بعض النقاط :

<u>من حيث الموضوع</u>

فقد لاحظ الباحث في حدود اطلاعه قلة في الدراسات العربية التي كيفت مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي ssbs إلا دراستي الزبيدي(1995) وداوود (1999) وتعتبر الترجمتان المتوفرتان لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي ssbsالمستخدمة في الدراسات السابقة، ولا توجد ترجمة عربية للإصدار الثاني من السلوك الاجتماعي المدرسيssbs-2 – في حدود علم الباحث– مع تأكيد الدراسات السابقة على انه لا توجد فروق جوهرية بين النسختين إلا بعض التعديلات الطفيفة التي أكدها ميريل merrell (2002).

كما تم تناول المقياس في إطار قياس المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية الايجابية والسلبية (السلوك اللااجتماعي) ضمن برنامج تدريبي أو دراسات ميدانية وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل مفهوم الذات والتحصيل ومهارة حل المشكلات.

- من حيث العينة:

فإن اغلب الدراسات السابقة اختارت طلبة المدارس العاديين في دراساتها، إلا دراسة الزبيدي(1995) التي اختارت الطلبة العاديين والمعوقين جسديا وكذلك دراسة Zion & Jenvey (2006) فقد جمعت عينتها الطلبة العاديين والأطفال المعاقين ذهنيا في المدارس الخاصة، أما دراسة حمادنة والبلاونة (2015) فتكونت عينتها على المعلمين.

أما حجم العينة فقد اختلف حسب نوع الدراسة، فقد تراوح ما بين 38 طالبا كأصغر عينة في الدراسة التجريبية أبو حسونة(2004) و1515 طالبا في دراسة زكري(2009).

أما من حيث جنس الطالب فقد كانت جميع الدراسات اعتمدت على كلا الجنسين.

- من حيث الأدوات:

استخدمت الدراسات في المحور الأول والثاني مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي مع مقاييس أخرى، كمقياس التنشئة الأسرية وقائمة مفهوم الذات وقائمة تعريف الإدراك الذاتي للأطفال(SPPC) ومقياس السلوك الاجتماعي المنزلي (HCSBS) ومقياس (EAS) للأطفال وقائمة مراجعة سلوك الطفل ونموذج تقرير المعلم واستمارة تقرير الطفل (CBCL) واستمارة تقرير المعلمين(TRF)، وبين هذه الأدوات التي استخدمت كمحكات للمقارنة .

أما الدراسات في المحور الثالث فقد تم بناء مقياس اختبار التفكير المتفتح ومقياس اتجاهات معلمي الرياضيات نحو حل المسالة الرياضية واختبار تحصيلي في الرياضيات وتوظيف اختبار القدرة العقلية واختبار (أوتيس–لينون) للقدرة العقلية

من حيث الأساليب الإحصائية

فقد انقسمت الدراسات إلى صنفين:

صنف أول دراسات استخدمت التحليل العاملي الاستكشافي مثل دراسة الزبيدي(1995) و(2009)Müge و(2012) allRaimundo & وأبو حسونة(2012) وكشفت أن المقياس ينقسم إلى 6 أبعاد إلا دراسة داوود(1999) فقد وجدت انه ينقسم إلى 7 أبعاد، لكن اختلفت كل الدراسات فيما بينها في توزع الفقرات على تلك الأبعاد وقد يعود لاختلاف في البيئة أو اللغة أو عدد أفراد العينة، أما الدراسات التي استخدمت التحليل العاملي التوكيدي مثل (2009)Müge و(2012) allRaimundo &، فقد أكدت أن المقياس يتميز بمطابقة مقبولة إلا دراسة (2009)Müge التي ذكرت أن المقياس الفرعي للكفاءة الاجتماعية يتميز بمطابقة مقبولة جزئيا.

صنف ثان استخدم تحليل نموذج راش مثل دراسة رزوقي(2016) وحمادنة والبلاونة(2015) والأسمر(2007) وطنطاوي(2000) وإسماعيل(2007) وزكري(2009)

- من حيث الخصائص السيكومترية

كما اتفقت اغلب الدراسات السابقة على تميز الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث كان الثبات مرتفعا، حيث استخدمت طرق متنوعة مثل (طريقة الفاكرونباخ وإعادة الاختبار والتجزئة النصفية)، وكذلك الصدق الذي كان جيدا فقد حسب بطريقة (الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية والصدق العاملي).

- من حيث علاقة السلوك الاجتماعي المدرسي بمتغيرات أخرى:

كما أكدت دراسة (1994) Emerson & Merrell أن مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي له قدرة عالية على قياس السلوك الاجتماعي للأطفال في المدارس بالمقارنة بمقاييس أخرى تقيس السلوك المدرسي، كما أكدت دراسة (2006)Zion & Jenvey أن مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي يقيس السلوك الاجتماعي المدرسي الفعلي.

كما أكدت دراسات أبو حسونة(2004) وداوود(1999) و Merrell, and all(1993) و (2006)Zion & Jenvey أن هناك علاقة ايجابية بين السلوك الاجتماعي ومفهوم الذات ، وان هناك فروق في الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي تعزى لمتغيرات الجنس والتنشئة الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

- **الدراسات الخاصة بنموذج راش**

أما الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام النظرية الحديثة (نموذج راش) فقد جاءت وفق صنفين دراسات عبد الحسين رزوقي(2016) و حمادنة والبلاونة (2015) اهتمت ببناء مقياس باستعمال نموذج راش من حيث التأكد من أحادية البعد ومطابقة الفقرات واستقلالية القياس، أما دراسات إسماعيل(2007) وزكري (2009),والأسمر(2007) فقد اتفقت حول استخدام النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة، غير أنها اختلفت فيما بينها في أداة القياس المستخدمة، فقد كانت للمقارنة بين النظريتين في مدى قدرتها على بناء أو التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث بينت أن نموذج راش يسجل نجاحا في تطوير المقاييس، من اجل ذلك أردنا الاستفادة من هذه الخاصية الجيدة.

وعموما فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استخدمت مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي في أهميته ومميزاته الفريدة مثل سهولة استعماله وقدرته على تقييم الكفاءة الاجتماعية الايجابية و السلبية(السلوك اللااجتماعي) للأطفال والمراهقين.

كما تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات بميزة أساسية في كونها الدراسة الأولى من نوعها– في حدود علم الباحث– التي تناولت تكييف مقياس السلوك الاجتماعي المدرسيSSBS-2 على بيئة عربية جزائرية باستخدام عدة أساليب إحصائية، حيث جمعت بين التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي ونموذج راش والتي نتمنى أن تكون إضافة لمجال البحث العلمي في العلوم الإنسانية.

واستكمالا للنسق البحثي العلمي في محاولة تكملة نواحي القصور في الدراسات السابقة، فقد استفاد الباحث من هذه الدراسات خاصة في الجانب المنهجي، بالإضافة لتوضيحه النقاط الأساسية للمشكلة وانسب الأساليب الإحصائية وفقا لأهداف البحث ونوعية وحجم العينة، والمنهج الوصفي التحليلي المناسب في هذا النوع من الدراسات.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بالرجوع إلى المراجع الأصلية في موضوع السلوك الاجتماعي المدرسي وكذلك الدراسات السابقة التي أجراها صاحب

المقياس الأصلي، باستعمال المقياس في عدة دراسات، بالإضافة إلى ذلك فقد وجهتنا دراسة (2012) allRaimundo & إلى وجود دراسة كيفت المقياس على البيئة التركية Müge(2009)

كما أن الدراسات السابقة وجهت الباحث إلى العديد من البحوث والدراسات والمراجع المناسبة ومكنت الباحث من تكوين تصور عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

السلوك الاجتماعي المدرسي

تمهيد

إن التفاعل اليومي مع الآخرين يعلم الأطفال والمراهقين معظم المهارات السلوكية الاجتماعية، بالإضافة إلى السلوك الاجتماعي حيث يؤثر الجو الأسري والاجتماعي وبالنشاطات التي يمارسونها والمرحلة التي يمر بها الطفل أو المراهق وما يتخللها من تغيرات جسمية وفيزيولوجية والقيم السائدة في البيئة الاجتماعية، كما للمدرسة دور في تنمية السلوك الاجتماعي الجيد للمراهق في تعلمه المهارات الأكاديمية وممارسة العلاقات الاجتماعية مع الأقران تحت مراقبة طواقم المدرسة، وبالتالي تنمية السلوك الاجتماعي المدرسي ومعالجته وتعديله، فالأشخاص الذين يملكون خبرات وذكريات جيدة عن حياتهم المدرسية (علاقات، الزملاء، المعلمين، النجاح الأكاديمي الأنشطة الرياضية والترفيهية) ويحملون مفاهيم ايجابية عن أنفسهم ويتميزون بسلوك اجتماعي راقي، أما التلاميذ الذين لديهم مشكلات في سلوكهم يميلون إلى التقليل من شأنهم ويكونون مفهوما سلبيا اتجاه ذواتهم.

1- مفهوم السلوك الاجتماعي

إن تعقد العلاقات الاجتماعية وصعوبة تفسير سلوك الفرد الذي يتميز بكونه سلوك له سبب، يعني لا يظهر من العدم ، لذلك فإن السلوك الإنساني عموماً يعني كل ما يصدر عن الإنسان من نشاط داخلي في شكل انفعالات ومهارات وعمليات معرفية، أو خارجي يشمل السلوك الذي يظهر للآخرين.

فلا يوجد شخص يعيش بمفرده في عزلة عن الآخرين على نحو كامل، فالواقع أن كل شخص في هذا العالم يعيش في وسط اجتماعي، يؤثر في كل سلوك يصدر عنه مهما كان هذا السلوك يبدو خصوصياً في الظاهر، وبعيداً عن ذلك الوسط، كالأحلام، والخيال، والدوافع، وعادات النوم والطعام، فكلها سلوكيات تتبع من الواقع الاجتماعي وتهدف إلى التأثير فيه.(دكت، 2000 ،13)

كما يعتبر اوكيشوط (Oakeshott) السلوك اجتماعيا عندما يرى الفرد نفسه مرتبطا بالآخرين بواسطة شيء ما، وفهم الظروف الاجتماعية على أنها علاقات تحكمها بعض

القواعد العامة المعلنة المعروفة، أي أن السلوك الاجتماعي هو الذي يجمع الناس معا لفهم ممارسات محددة والاستمتاع بالقيام بها، وهذه الممارسات ليست فنا فحسب يتعلمه الفرد لكشف وتنظيم نفسه، بل هي أيضا إجراءات تضعه في مواقف مشتركة مع الآخرين بينما يواصلون أفرادا وجماعات العمل لأهدافهم المرحلية الشخصية.(حمدان،2002، 44)

كما يعد السلوك الاجتماعي للشخص نتاجاً لعملية تتفاعل فيها العوامل الحيوية التي تنبع من داخل الفرد نفسه والعوامل الاجتماعية التي تنبع من العوامل الخارجية، فالدوافع الاجتماعية هي التي تضبط السلوك الاجتماعي فهي مكتسبة ومتعلمة، ومن هذه الدوافع الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة والمشاركة الاجتماعية، والحاجة إلى إثارة انتباه الآخرين والحاجة إلى الأمن والتقدير.(حمد، 1995، 31– 32)

فوراء كل سلوك اجتماعي دافع، والدافع الواحد يؤدي إلى أنواع من السلوك تختلف باختلاف الأفراد، وقد يؤدي إلى أنواع مختلفة من السلوك لدى الفرد نفسه تبعاً للموقف الخارجي. وقد يصدر السلوك الواحد من دوافع مختلفة (زهران، 1977، 114)

ويمكن تلخيص المفاهيم السابقة للسلوك الاجتماعي في عدة نقاط منها :

- انه ظاهرة عملية يمكن ملاحظتها.
- هو كل ما يصدر عن الفرد اتجاه الآخرين ويؤدي إلى نتائج خاصة أو عامة تعود على الفرد أو الأسرة أو المجتمع.
- انه إجراءات تضعه في مواقف مشتركة مع الآخرين.
- هو نتاج عملية تفاعل للعوامل الحيوية والعوامل الاجتماعية.
- له خصائص ذاتية هامة لهويته العملية تميزه عن غيره.
- حيث انه وراء كل السلوكات الاجتماعية دوافع مختلفة تبعا للموقف الخارجي.

2- تعاريف السلوك الاجتماعي:

يعرف قاموس التربية السلوك الاجتماعي من وجهة نظر المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، مشيرا إلى انه أعمال الفرد كعضو في المجتمع، أو هو تصرف الجماعة، أو تصرفات إجازتها فئات اجتماعية هامة. (حمدان، 2002، 44)

كذلك فقد عرف السيد (1981) السلوك الاجتماعي بأنه هو ذلك النشاط الذي يستثار بين أفراد النوع الواحد في تفاعلها الاجتماعي حيث يؤثر بعضها في البعض الآخر ويتأثر به.(السيد، 1981، 106)

كما عرفه منسي (1988) على انه كل نشاط يقوم به الفرد بحيث يكون متصلاً بفرد آخر أو بأفراد آخرين، ويمكن من خلاله تحديد الطريقة التي يتفاعل بها هذا الفرد مع هؤلاء الأفراد الآخرين.(منسي، 1988، 92)

ويعرف السلوك الاجتماعي في موسوعة علم الاجتماع بأنه هو أية حركة أو فاعلية مقصودة يؤديها الفرد، وتأخذ بعين الاعتبار وجود الأفراد الآخرين، وقد يكون سببها البيئة أو الأحداث التي تقع فيها أو الأشخاص الذين يلازمون الفاعل الاجتماعي الذي يقوم بعملية الحدث.(الحسن، 1999، 332)

أما موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فعرفت السلوك الاجتماعي بأنه قدرة الفرد على أن يكيف سلوكه وفقا للظروف الاجتماعية نتيجة حاجته للحياة الاجتماعية التي لا يمكن أن يعيش بدونها وحيدا.(طه، 2003، 228)

ويعرف الباحث السلوك الاجتماعي بأنه نشاط يؤديه الفرد للتكيف وفقا للظروف الاجتماعية ونتيجة منطقية لحاجته للعيش في وسطه الاجتماعي.

3- تصنيفات السلوك الاجتماعي :

إن السلوك الاجتماعي للفرد هو سلوك مركب، فممارسته لذلك السلوك في حياته اليومية تجعله يصادف الكثير من المواقف المختلفة التي تدفعه لتصرف وفق ما يقتضيه الموقف،

فقيادة سيارة من الناحية السلوكية ليست مثل التوقف لمرور أطفال المدارس، وفي النهاية جميع هذه السلوكات هي سلوكات اجتماعية.

ونورد بعض التصنيفات التي ذكرها حمدان(2015) :

3-1. تصنيف بلوم للسلوك الإدراكي: في هذا التصنيف يقدم بلوم السلوكات المتعلقة بالإدراك، حيث يربطها بمستويات المعرفة حسب تصنيف بلوم منها :

أ- **سلوك المعرفة:** حيث يقصد بالمعرفة وجود الشيء ما وتذكر شيء ما أو تذكر الموضوع الذي تعلمته من قبل ويحصرها في التذكر والاستعادة ويحصرها حمدان(2015) في السلوكيات التالية:

- بالتذكر والاستعادة والتسمية وتبدو في الأنواع التالية:
- سلوك معرفة الحقائق الخاصة
- سلوك معرفة المصطلحات
- سلوك معرفة الأساليب والعادات والتقاليد العملية للحوادث والأشياء
- سلوك معرفة اتجاهات وتسلسل حدوث الأشياء.
- سلوك معرفة الفئات والتصنيفات .
- سلوك معرفة المعايير .
- سلوك معرفة المنهجيات أو النظريات.(حمدان، 2002 ،57)

ب- **سلوك الاستيعاب:** ويقصد به القدرة على إدراك وفهم معنى الشيء ويصنفها حمدان (2002) في النقاط التالية:

ترجمة التلميذ لكلمة تصنيف إلى قرينتها الانجليزية.

تفصيل أو شرح لما تعنيه كلمة تصنيف

إيجاز التلميذ لما تعنيه كلمة تصنيف

تبرير التلميذ لدور التصنيف في فهم و تحصيل الحقائق المرتبطة بتخصصه

إعطاء التلميذ أمثلة للتصنيفات السلوكية في مجالي التربية وعلم النفس.(حمدان،57،2002)

ت- **سلوك التطبيق:** ويقصد به الاستعمال والتمرين والتجريب للمعارف التي تحصيلها بالسلوكيات الإدراكية في الفئة الأولى والثانية .

ث- **سلوك التحليل:** ويقصد به قدرة الفرد على تفتيت الموضوع إلى العناصر الأساسية أو الجزئية المكونة له ويضم كما يذكر حمدان(2002) الأنواع السلوكية التالية:

تحليل العناصر المكونة للحوادث والأشياء.

سلوك تحليل العلاقات.

سلوك التنظيمات: مثل تحديد مواطن القوة والضعف لخطة التنمية.

ج- سلوك الربط أو التكوين والتطوير ويضم :

سلوك تطوير أساليب الاتصال الإنساني مثل اقتراح عملية لتحسين قبول أو اندماج الأقليات في المجتمع والحياة الاجتماعية.

سلوك التطوير خطط العمل والإدارة والتشغيل والصيانة والإنتاج مثل طرح خطة للتغلب على مشكلة التلوث في منطقة محددة في البيئة المحلية.

ح- **سلوك الإبداع أو الابتكار:** مثل إحداث تصنيف جديد في السلوك الاجتماعي.

خ- **سلوك التقييم:** ويقصد به قدرة الطفل المتعلم على الحكم على قيمة المادة والحكم على صلاحية وموثوقية الحوادث والأشياء ويضم عدة أنواع سلوكية:

سلوك التقييم والحكم باستعمال معايير داخلية أو ذاتية.

سلوك التقييم والحكم باستعمال معايير خارجية. (حمدان،2015، 57)

تصنيف انيتا هارو للسلوك الحركي:

سلوك القدرات الحركية الأساسية

سلوك القدرات الحسية المرتبطة بالحواس الإنسانية

سلوك القدرات الجسمية مثل الكتابة التخزين المثابرة التحمل المرونة الرفع النقل.

سلوك الحركة المتخصصة مثل تشغيل جهاز محدد.

سلوك الاتصال غير اللفظي. (حمدان،2002، 58)

3-2. تصنيف سكينر للسلوك الاجتماعي اللفظي:

اهتم سكينر صاحب نظرية السلوك الفعال خلال ثلاثة عقود متتالية في بلورة تصنيف السلوك اللفظي منتهيا بالنتيجة إلى الأنواع التالية:

- **السلوك المباشر البسيط** (the mand) وفيه يطلب الفرد من الأخر شيئا فيستجيب السامع لذلك.
- **سلوك التسمية** (the tact): ويدخل في هذا النوع أي استفسار للفرد عن أسماء الحوادث والأشياء في الحياة اليومية مثل الرد: ما نوع القلم؟ المستمع :قلم حبر.
- **سلوك التعليق أو التأكيد على شيء أو حادثة أو قول أو الإضافة إليها**(the autoclitic) مثل: اعتقد أن القلم جميل الصنع أو يبدو أن الكتابة بالقلم ستكون جميلة. (حمدان،2015، 73)
- **السلوك اللفظي**: المنظم أو المتقن القائم على قواعد اللغة أو على ما يدعوه سكينر بالأطر التوضيحية المشروطة جزئيا، ويشكل هذا النوع أرقى أنواع السلوك اللفظي وأكثرها أساسية في حدوث اللغة.

3-3. تصنيف كراثوول للسلوك العاطفي أو سلوك الميل:

يشمل التصنيف خمس فئات سلوكية في مجال الميول والعاطفة والمشاعر الإنسانية:

- **سلوك الانتباه للحوادث والأشياء:** يعبر به الفرد عن رغبته فيما يستقبله من أفراد أو حوادث في البيئة.
- **سلوك الاستجابة للناس:** والحوادث والأشياء مثل الموافقة مع فرد على عمل شيء.

- **سلوك القبول والتفضيل والالتزام** وفيه يقدر أو يثمن الفرد ما يخبره من أفراد أو أشياء وحوادث.
- **سلوك التنظيم والتعديل:** مثل الترتيب التنظيم المزج والربط، التكميل، التشكيل، التعميم، الإعلام والدمج، التنقيح والتغيير.
- **سلوك التبني:** مثل التشبيه، السلوك كعادة، الاستخدام في الحاجات الشخصية أو اليومية.

(حمدان، 2015، 69)

3-4. تصنيف كبلر وسمبسون للسلوك الحركي:

يعتبر تصنيفا آخر للسلوك الحركي للإنسان في الحياة اليومية:

سلوك الاستقبال أو الانتباه مثل التمييز والمتابعة والاستماع.

سلوك التهيؤ مثل الظهور والتوضيح، التقدم، المشاهدة والتطوع.

سلوك الاستجابة الموجهة مثل الجمع، الفك، الربط، التثبيت، التحكم، الرسم.

سلوك التكيف مثل التعديل، إعادة التنظيم، التنقيح التنويع.

سلوك التنظيم مثل الترتيب،التكوين، التطوير، التصميم. (حمدان،2015، 58)

3-5. تصنيف در للأغراض المدرسية الاجتماعية:

قام ريتشارد در بتصنيف الأغراض الاجتماعية التي يتوقع من المدرسة تحقيقها لدى الناشئة في الفئات السلوكية التالية :

سلوك الحفظ والصيانة مثل المحافظة على الأشياء الممارسة الصيانة الدفاع عن الأشياء المحاورة النقاش الجدل التأكيد التمسك بالأشياء، الظهور بالأشياء، الاتصاف التمييز بالأشياء.

سلوك الاستقرار والاستمرار مثل المثابرة المواصلة، التركيز، المحافظة، الدعم، التعزيز، التشجيع، الالتزام.

سلوك التعديل مثل: الإخلال، التبديل، التبني لعادات جديدة التشبه، التحول للجديد، الاستثناء التنازل عن الأشياء، العزوف عن الأشياء.

3-6. تصنيف مورغان للسلوك الاجتماعي : وعرضها مورغان في ثلاث فئات:

المبادرة أو رد الفعل وتضم سلوكيات الدعم والمعارضة والدفاع والهجوم والتفوق أو وضع الصعوبات أمام الآخرين.

الاستيضاح clarifying وتضم اختبار الفهم والتلخيص وطلب المعلومات وإعطاء المعلومات.

ضبط المشاركة : وتضم التوقف وإنهاء السلوك والدعوة للتصرف. (حمدان،2015، 60)

3-7. تصنيفات سلوك الطفل الاجتماعي:

يتكون السلوك الاجتماعي للطفل من خلال التعامل مع أفراد المجتمع منها الأسرة وبالأخص الأم والرفاق، وبما أن دراستنا حول سلوك الطفل الاجتماعي يذكر حمدان(2015) أن هناك تصنيفات أخرى للسلوك الاجتماعي للأطفال.

- **تصنيف هيليار ويندسور**: يذكر الباحثان أن سلوك الطفل الاجتماعي يمكن حصره في عدة مواقف حياتية يذكرها حمدان(2015) في النقاط التالية:

حديث –حصول على شيء – معلومات اجتماعية –مراقبة البيئة –المشاركة في الأنشطة –تقليد الآخرين–سلوك الإبداع – تعبيرات المشاعر–تعبيرات مفهوم الذات–السلوك المعبر عن الأمان تغييرات في العناصر السلوكية الاجتماعية – سلوك تدريس الأقران – قدرة تغيير الأحكام المجموعة – سلوك التكيف.

- **تصنيف نينو وويلر**: يذكر الباحثان أن السلوك الاجتماعي للأطفال هو تفاعلات الأطفال مع أمهاتهم وفق سلوك لفظي وسلوك حركي غير لفظي.
- **تصنيف ميريل وآخرون**: طرح هؤلاء نتيجة دراسات أجروها مع عينات للأطفال السلوك الاجتماعي في فئتين عامتين هما سلوك ايجابي وسلوك سلبي (حمدان، 2015، 62)

4- أنواع السلوك الاجتماعي:

يختلف الكثير من العلماء في تحديد أنواع السلوك الاجتماعي إلا أن البعض بادر بطرح أنواع السلوك الاجتماعي منها:

- **أنواع السلوك الاجتماعي حسب مجالات عملها:** هذه الأنواع حسب حمدان (2015) مقسمة إلى خمسة أنواع السلوك الأسري والمدرسي والجامعي والمهني–الوظيفي ثم سلوك الزواج أو سلوك اقتصادي وسياسي واسري وتربوي وديني. (حمدان، 2015، 47)
- **أنواع السلوك الاجتماعي حسب صيغ تعبيره من الفرد:** وتكون هنا في خمسة أنواع أيضا هي المحاكاة الاشارية غير اللفظية ، والمحاكاة الصوتية والمحاكاة اللفظية والفهم اللغوي بالاستجابة الاشارية ثم الفهم اللغوي بالاستجابة اللفظية أو في نوعيين رئيسيين، سلوك لفظي ثم سلوك حركي.
- **أنواع السلوك الاجتماعي باعتبار العلاقة مع الآخرين:** يوجد ثلاث أنواع هي: حب الآخرين وطاعتهم ثم التوافق معهم.
- **أنواع السلوك الاجتماعي حسب درجة ايجابيته:** ويقع في نوعين سلوك اجتماعي ثم سلوك غير اجتماعي، والسلوك غير الاجتماعي يبدو بشكل اضطرابات سلوكية أو سلوكيات غير عادية ومن أمثلتها الأربعة التالية:

سلوكيات الانحراف عن العادية الإحصائية مثل الموهوبين وسلبيا مثل الأغبياء والمأفونين.

سلوكيات الانحراف عن العادية الاجتماعية مثل الكذب والسرقة والخداع والخيانة والخروج عن الأعراف والتقاليد.

سلوكيات سوء التكيف مثل محاولات الانتحار والإدمان والعدوان والقلق.

سلوكيات الحزن والاكتئاب والحصر النفسي المعبرة عن حالات نفسية شخصية أكثر منها سلوكيات تفاعل مع الآخرين. (حمدان ،2002، 47-48)

5- دوافع السلوك الاجتماعي:

ليس هناك شك في أن الدوافع النفسية ذات اثر واضح على سلوك الفرد وتفاعله مع الآخرين ولذلك فقد نالت الدوافع النفسية والدافعية القدر الذي تستحقه من دراسة وبحث.(السيد،1999، 38)

وقد تأثر علم النفس الاجتماعي بعدد كبير من الدوافع السلوك الاجتماعي مثل: اللذة والغريزة، الحاجة، الدوافع المعرفية.

5-1. مذهب اللذة :

ينظر إليه على انه نزعة فطرية لدى الإنسان تحدد الأسلوب الذي يخفض به توتراته النفسية، ومن هنا فإن أشكال السلوك التي من شأنها أن تزيد هذا التوتر وتكبت في حب اللاشعور.(شحاته، 2013، 124)

كذلك هو وجهة نظر تحدد أن الأفراد في سلوكهم يسعون إلى زيادة التدعيم والمكافأة أو زيادة الظروف السعيدة حولهم. ولمذهب اللذة مظاهر عديدة في تفسير السلوك الاجتماعي مثال ذلك دراسات تغيير الاتجاهات باستخدام التعزيز اللفظي، وفيها تم استخدام أساليب التشجيع والاستحسان عند ظهور الاستجابات غير المطلوبة، أما عن تغيير الاتجاهات فقد استخدم ولاس أسلوب المكافأة على الدفاع عن اتجاه مخالف للاتجاه الذي يحمله الشخص.(دكت ،2000، 19)

ويرى فرويد (1953) أن هدف النشاط النفسي هو الحصول على اللذة وتجنب الألم، وربما انطبق ذلك في علم النفس الاجتماعي على تطبيقات نظرية التحليل النفسي في تفسير السلوك الجمعي.(دكت، 2000، 20)

5-2. الغرائز: يذكر(دكت، 2000، 21) أن الغرائز هي دوافع يولد الكائن مزودا بها، وتهدف إلى المحافظة على بقائه. وما يهمنا أن الغريزة تؤدي إلى نزوع الشخص أو ميله لأداء السلوك الذي توجهه الغريزة، واغلب الغرائز التي حددها (مكدوجل) اجتماعية الطابع، بمعنى أنها تحتاج إلى آخرين يمكن إشباعها ومنها غرائز المقاتلة، الوالدية، الاستغاثة، الخنوع، السيطرة، التملك، حب الاجتماع والضحك والجنس بما يجعل السلوك الاجتماعي

غريزيا من وجهة نظره، وتعتبر القابلية الإيحاء إحدى الغرائز المرتبطة بنظرية ماكدوجل، والإيحاء كان تفسير الطائفة واسعة من السلوك الاجتماعي الجمعي.

5-3. الدوافع اللاشعورية: يقلل علم النفس الاجتماعي المعاصر عموما من أهمية العمليات اللاشعورية كدوافع للسلوك الاجتماعي وذلك بالتركيز على الجوانب الشعورية المعرفية على وجه الخصوص، والدوافع اللاشعورية على عكس من ذلك بعيدة عن المنطق العقلي، وتبين حسب منطق العاطفة والرغبة في الإشباع المباشر بصرف النظر عن الآثار الناتجة عن ذلك الإشباع من دمار للنفس والآخرين، والدوافع اللاشعورية حسب نظرية التحليل النفسي تصدر عن مؤسسات الهو والانا الأعلى وهما مؤسستان لاشعوريتان يوجهان الأنا كقوة منطقية تسعى للمواءمة بين رغبات الهو الانفعالية الذاتية، الأنانية المباشرة، وقصيرة المدى، وبين رغبات الأنا الأعلى وهي تمثل الضبط الأخلاقي الصارم. (دكت ،2000، 22)

5-4. ميكانزمات (حيل) الدفاع: ذات العلاقة بالسلوك الاجتماعي وفق النظرية التحليل النفسي فانه تتعدد ميكانزمات الدفاع في تفسير السلوك الاجتماعي منها:

أ- **الإسقاط:** يعتبر المفسر الرئيسي للاتجاهات التعصبية ضد الأقليات فالعدوانية أو الكراهية التي يتشبع بها الشخص نحو الآخرين يطلقها على الآخرين. (دكت ،2000، 22)

ب- **الإعلاء:** يعتبر تفسيرا لأشكال الفنون والآداب والفكر حيث يتحول الإحباط والعدوان إلى سلوكات منظمة قانونية تشكل إشباعا رمزيا لهذه العدوانية مثل التفوق في المسابقات الرياضية والانتصار في المباريات الملاكمة والمصارعة. (دكت ،2000، 22)

5-5. الدوافع الاجتماعية :

اهتم علماء النفس بعد نظرية الغرائز بالبحث في الدوافع كمفهوم أو كمصطلح سيكولوجي يشمل كلا من الشعور بالنقص الفيزيولوجي (كنقص الماء، الأملاح، السكر) والنقص السيكولوجي (نقص الأمن، العزلة،انخفاض تقدير الذات، صعوبة تأكيد الذات)، ولا يختلف كلا النوعين في قوة تأثيرهما على السلوك الإنساني فكلاهما ينتج عن الشعور بالنقص مما يؤدي إلى حالة دافعية تهدف إلى تعويض ذلك النقص. (دكت ،2000، 23)

5-6. الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات أهم دوافع السلوك الاجتماعي وأكثرها وضوحا، حتى أن احد تعريفات علم النفس الاجتماعي بأنه الدراسة العلمية للاتجاهات وربما كانت العلاقة بين الاتجاه والسلوك الاجتماعي. من جهة أخرى تعكس الاتجاهات خصائص الشخصية سواء المعرفية أو وجدانية أو استعدادية كما تعكس جماعة الانتماء والثقافة الشائعة، فهي نافذة على كافة جوانب المجتمع (دكت ،2000، 28)

5-7. التنافر المعرفي كدافع للسلوك الاجتماعي:

تنتمي نظرية التنافر المعرفي إلى نظريات اتزان (هايدر) وتشير إلى الاتزان بين المكونات المعرفية حول موضوع واحد أو موضوعات متشابهة والصورة العامة للاتزان الانسجام أو الاتساق المعرفي هي أن معتقداتنا عن شخص معين لا يمكن أن نتضارب بين انه شرير وطيب في نفس الوقت ولا يمكن لشخص له أخلاق أن يصادف شخصا مجرما أو قاتلا أو سكيرا (دكت ،2000، 28)

تعتبر نظرية التنافر إحدى نظريات الدافعية الاجتماعية وذلك أن التنافر المعرفي ينتج من حالات الصراع المعرفي من نمط أقدام –أحجام، بمعنى انه عندما يكون على الشخص أن يختار بين بديلين لكل بديل عيوب وميزات.

5-8. حاجات تقدير الذات وتحقيق الذات:

تعتبر من الدوافع المؤثرة في السلوك الاجتماعي والتي حددها ماسلو (1954) من بين الخمس مستويات للحاجات الإنسانية (الحاجة الفيسيولوجية، حاجات الأمن، الحاجات الاجتماعية، حاجات تقدير الذات، حاجات تحقيق الذات).

6- عناصر السلوك الاجتماعي :

6-1. الشخصية

إن مواجهة الفرد لأي موقف ينتج عنه سلوك معين يفرضه الموقف، فكل فرد يتفاعل مع الموقف طريقة خاصة تبعا للخصائص لفرد الشخصية، وطبيعة الموقف، فشخصية الفرد تظهر من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، حيث يذكر (ديوي، 2015، 67) إن القوة

الديناميكية للعادة تشح لنا، عندما ننظر إليها في ارتباطها بتسلسل العادات مع بعضها البعض، وحدة الشخصية والسلوك، أو بطريقة عملية وحدة الإرادة والعمل ووحدة الدافع والفعل.

6-2. الدوافع والحاجات:

تعتبر الدوافع تعبير عن حاجة الفرد، وهي شخصية وداخلية يدركها كعوامل مساعدة للفرد لأجل تحقيق أهدافه فالسلوك الاجتماعي يتأثر بالكثير من الدوافع والحاجات الإنسانية (والمفهوم الكلي الخاص بالدوافع يقع في الحقيقة خارج الميدان النفسي فهو نتاج محاولة الإنسان التأثير في العمل الإنساني الخاص بالآخرين أولا ثم محاولة الإنسان التأثير في سلوكه هو. (ديوي،2015، 141)

ويعرف الدافع على انه: عبارة عن حالة من التوتر وعدم الاتزان تنشأ نتيجة التفاعل غير المتوازن بين تركيب أجهزة الكائن الحي ووظيفة هذه الأجهزة في وجود عناصر المجال النفسي والاجتماعي البيولوجي للفرد. وهذا يعني أننا سوف نفسر دافع الجوع على أنه تفاعل غير متوازن بين تركيب الجهاز الهضمي للكائن الحي ووظيفة هذا الجهاز من حيث هضم وامتصاص الطعام وما يترتب على ذلك من تمثيل وطاقة، وهذا التفاعل غير المتوازن، هو الذي يؤدي إلى الإحساس بالتوتر وعدم الاتزان، بهذه الصورة يمكن أن نتفهم كيف يؤثر الدافع على علاقة الفرد بالجماعة، إذ أن العلاقة الطبيعية بين الفرد والجماعة التي ينتمي إليها هي علاقة الاتزان والتعادل (السيد،2000 ، 39).

كما وضع ماسلو الحاجات في سلم هرمي مبين الحاجات الدنيا والحاجات العليا، والحاجات الدنيا أسفل السلم والحاجات العليا أعلاه والحاجات الدنيا تتماثل مع حاجات الحيوان، أما الحاجات العليا فهي خاصة بالإنسان وتظهر تأخره نسبيا للفرد ورغم أهميتها، فهي ليست ضرورية لبقاء الفرد أو النوع وتترتب الحاجات في السلم على النحو التالي: الحاجات الفسيولوجية –حاجات الأمن– حاجات الحب والانتماء –التقدير –تحقيق الذات.(شحاتة، 2013، 291)

6-3. التفاعل مع الآخرين:

يملك كل فرد أسلوب معين في التفاعل، ويتوقع من ذلك استجابات مرغوبة من الأشخاص المتفاعلين معه، فالفرد له الكثير من الأدوار الاجتماعية، فهو الابن أو الأب أو الأم أو جد أو حفيد لذلك يتفاعل مع أفراد أسرته.

فالإنسان يحتاج الأفراد الآخرين بشكل طبيعي، لأنه يحتاج إلى كل أنماط التفاعل الاجتماعي الايجابي مهما بلغ من الذكاء أو العلم، فهو يحتاج إلى الجيران والأصدقاء أو الزوجة أو الزوج.....).

7- نظريات نفسية في السلوك الاجتماعي:

7-1. نظرية الفكرة السببية أو العزو السببي للسلوك:

phenomenal causation or Attribution theory

يذكر (حمدان،2002 ، 69) أنه يشار لنظرية فريتز هيدر fretz heider الحالية في الأدبيات النفسية بالعزو السببي، التي تؤكد بأن مفتاح التعامل الإنساني يتمثل في الأسباب التي يراها الفرد وراء سلوك الفرد الأخر. فيتصرف بالنتيجة معه بناء على هذه الأسباب... والأسباب السلوكية حسب النظرية تقع في أربع فئات:

1- الاستمرار والمثابرة الشخصية أو النمطية السلوكية للفرد.

2- إجماع البيئة والاجتماع المدني للناس.

3- الاحتمال الأكثر حدوثا للسلوك في الموقف.

4- الضغوط الخارجية للاجتماعات المدنية المحيطة للناس مثل الأسرة وشلة الأصدقاء والجيرة.....

7-2. نظرية التوازن الإدراكي:

يرى ثيودور نيوكومب السلوك الاجتماعي أنه نتيجة عمليات الدماغ ونزعة الفرد في توازن الحوادث والأشياء... فالتوازن البناء هو الذي يتصف باتفاق وجهات النظر حول الناس

والحوادث والأشياء ومن هنا، يلاحظ ميل الأفراد لتشكيل الشلل المختلفة، القانونية الاجتماعية وغير القانونية (الهدامة) والتجمعات والنوادي الرياضية والثقافية والأحزاب والحركات الاجتماعية والسياسية والتربوية والوظيفية والاقتصادية والترفيهية وغيرها، لكون هؤلاء يملكون في الأساس معتقدات أو أراء متشابهة حول ما يحبون ويكرهون أو ما يحتاجون ولا يحتاجون.(حمدان،2002 ، 69)

7-3. نظرية إدراك الإنسان المدني الحر:

the civil freeman cognition(oakeshott) Reinforcement theory

يعتبر اوكيشوط (oakeshott) أن جوهر نظريته الإدراكية في فهم وتفسير السلوكات الإنسانية يتلخص في خمسة محاور فرضية يذكرها (حمدان، 2002، 70-71) في مايلي:

- حرية الفرد في الاختيار و التصرف. إذا لم يكن الفرد حرا في قراره أولا أو يمتلك إرادة حرة، فانه لا يستطيع التصرف بالمطلق ضمن مفهوم السلوك الاجتماعي المتكامل الكريم.

- التأمل والإقناع والتوضيح: وهي ثلاث مهمات إدراكية حيث تزود الفرد بما يسميه اوكيشوط (الوعي) أو الفهم الضروري لاستيعاب الموقف الاجتماعي.

- الممارسة والتفاعل: ويجسدان معا ظروفا مدنية قانونية وخلقية متعارفا عليها في المجتمع.

- أن السلوك الذي يقدمه اوكيشوط باسم التصرف الإنساني لا يكون اجتماعيا إلا من خلال ارتباط الفرد الذكي بالناس في ظروف مدنية خلقية.

- ويرى اوكيشوط السلوك المدني كتوجه أو محور عام يربط الناس معا بعمل مكون من أحكام وموصوف بشروط محددة دقيقة فيما يعرف بسلوك المؤسسات.

7-4. نظرية الأبنية الإدراكية الشخصية لجورج كيلي :

personal consructs theory .G .Kelly

يؤكد كيلي في نظريته الحالية بأنه لا توجد حقيقة موضوعية مطلقة في السلوك الإنساني، وأن فهم هذا السلوك يبدو ممكنا فقط من خلال الطريقة التي يتصرف بها الفرد. (حمدان،2002، 72)

ويذكر (حمدان، 2002، 72) أن كيلي ركز في فهمه للسلوك الإنساني على ثلاث معطيات منطقية :

- انتباه أو وعي الفرد للبيئة.
- تفسير لما يعيه بحسب بنائه الإدراكي ثم تصرفه بالنتيجة نحو البيئة.
- أن الناس في نظر كيلي هم الأقدر دون غيرهم على وصف واقعهم.

وبهذا يصبح لزاما علينا حتى نفهم السلوك البشري بموضوعية وواقعية أكثر، أن ندرس أبعاد التعامل المشترك للأفراد ذوي العلاقة جميعا، أي العوامل البيئية (عوامل الموقف بما فيها الآخرين) والعوامل الشخصية (عوامل الفرد نفسه) التي حركته لان يسلك بالطريقة التي لوحظ فيها. (حمدان،2002، 72)

7-5. النظرية النفسو-تحليلية :

جاء بنظرية سيغموند فرويد أن السلوك الإنساني هو نتاج لعوامل أو قوى فاعلة ذاتية داخل العقل، أكثرها عمومية ثلاث هي: تنازع الحوافز والرغبات المضادة لفرد والاضطراب أو القلق بسبب الحوافز أو الرغبات غير المقبولة ثم الدفاع ضد هذه الحوافز والرغبات. (حمدان،2002، 74)

كما يفترض فرويد في التعلم الاجتماعي أن دوره يختلف عن مجرد النمو الاجتماعي، لأن التعلم نمو موجه لإعداد الطفل لمجتمعه الذي ينتمي إليه، وكذلك تختلف تبعا لاختلاف مراحل النمو. (السيد وآخرون، 1999، 105)

يتكون الجهاز النفسي للفرد من الهو والأنا والأنا الأعلى، والأصل في هذا هو (الهو) أو الجزء اللاشعوري الذي يولد به الفرد، وهو بخصائصه اللاشعورية، ويسعى دائما لتحقيق اللذة، و به يتميز الفرد كمجرد كائن عضوي عن الشخص كذات اجتماعية. (السيد وآخرون، 1999، 107)

وترتبط التنشئة الاجتماعية في نشأتها وتطورها بعمليتين رئيسين هما: عملية تكوين الأنا وعملية تكوين الأنا الأعلى، وبهما يكتسب الفرد عاداته وتقاليده بل معاييره وقيمه أيضا. (السيد وآخرون، 1999، 108)

7-6. نظرية التعزيز السلوكي:

ترجع النظرية في جذورها لسكينر حيث تفسر الجاذبية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي على إنهما استجابات أو اقترانات يتعلمها الناس بفعل التغذية الراجعة المباشرة، وتفسر النظرية السلوك الاجتماعي بان الناس يجتذبون لبعضهم نتيجة مواقف أو حوادث أو أشياء أو خبرات مكافئة ويبتعدون أو يتجنبون بعضهم بعضا نتيجة مواقف أخرى غير سارة أو معاقبة. (حمدان، 2002، 75)

ويرى سكينر أن الطفل يكتسب القيم الاجتماعية من خلال التعلم الشرطي، وذلك عن طريق تلقي المكافئات أو التعزيزات كلما أتى الطفل بسلوك طيب مرغوب، ويعتقد سكينر أن العقاب يكون عاملا مهما في تعديل السلوك بمعنى أن الطفل يغير قيمه وأحكامه وسلوكه على وقف ما يترتب على سلوكه من إحساس بالألم عند الإشباع نتيجة العقاب أو إحساسه بالمتعة أو الإشباع نتيجة المكافئة. (السعدي، 2010، 84)

7-8. النظرية الإنسانية:

تخالف هذه النظرية كلا من النظرية السلوكية والنفس تحليلية في فهم وتفسير الشخصية وسلوكها الاجتماعي ، مؤكدة على أن السلوك الإنساني ماهو إلا سلسلة متتابعة من التصرفات التي يهدف الفرد الى تطوير إمكاناته أو طاقاته الشخصية إلى أقصاها أو بعبارة أخرى هو سلسلة متصلة من السلوك التي يبادر بها الفرد، واختياراته، وخبراته الذاتية لتحصيل تكيف بناء مع البيئة وتحقيق الذات التي يطمح لها. (حمدان، 2002، 76)

8- الكفاءة الاجتماعية:

تعتبر الكفاءة الاجتماعية عنصرا مؤثرا في نجاح الطلاب وتكيفهم السليم داخل المجتمع وتعد من المحددات المهمة لطبيعة التفاعلات اليومية مع المحيطين به، ويشير فايبر (faber,1999, 43) أن الكفاءة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين به، وهي تشمل القدرة على إيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية، وتحديد السمات الشخصية والحالات الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم، واستخدام هذه الوسائل أثناء التفاعل وتتطور الكفاءة الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يقوم بالنشاط المشترك مع الآخرين ويشارك فيه بفاعلية.

ويرى (قطب، 1997، 134) أن الكفاءة الاجتماعية تشير إلى توافر الإمكانيات الشخصية للفرد التي يتاح له عن طريقها بذل الجهد، ليتمكن من حل المشكلات التي تواجهه، والتغلب على العقبات، والوصول إلى الأهداف التي لا يمكن لغيره بلوغها.

8-1. تعريف الكفاءة الاجتماعية:

لقد تعددت تعريفات الكفاءة الاجتماعية، فالكفاءة الاجتماعية في موسوعة التربية هي القدرة على التفاعل بصورة متكيفة مع المجتمع، ويعرفها داوود (1999) بأنها مهارات سلوكية محددة تستخدم في موقف اجتماعي معين وبالتقبل الاجتماعي للفرد والذي يشير إلى وضع الفرد بالنسبة لمجموعة الرفاق (داوود، 1999، 37)، كما أنها القدرة على التعامل مع التفاعلات الاجتماعية بفعالية. بمعنى آخر، تشير الكفاءة الاجتماعية إلى التوافق مع الآخرين، والقدرة على تكوين علاقات وثيقة والمحافظة عليها، والاستجابة بطرق تكيفية في البيئات الاجتماعية. نظرًا لتعقيد التفاعلات الاجتماعية، فإن الكفاءة الاجتماعية هي نتاج مجموعة واسعة من القدرات المعرفية والعمليات العاطفية والمهارات السلوكية والوعي الاجتماعي والقيم الشخصية والثقافية المرتبطة بالعلاقات الشخصية. (merrell, 2008, 8) وعرّف Orpinas and Horne الكفاءات الاجتماعية بأنها "المعرفة والمهارات الملائمة لسن الشخص للعمل بسلام وإبداع في مجتمعه أو بيئته الاجتماعية.

ويعرف كذلك weiner (2010) الكفاءة الاجتماعية بأنها القدرة على التعامل مع التفاعلات الاجتماعية بفاعلية .. بمعنى آخر، تشير الكفاءة الاجتماعية إلى التوافق مع الآخرين، والقدرة على تكوين علاقات وثيقة والمحافظة عليها، والاستجابة لطرق التكيف مع الظروف الاجتماعية. ونظرًا لتعقيد التفاعلات الاجتماعية ، فإن الكفاءة الاجتماعية هي نتاج مجموعة واسعة من القدرات المعرفية والعمليات العاطفية والمهارات السلوكية والوعي الاجتماعي والقيم الشخصية والثقافية المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص(weiner,2010, 1623)

ويرى (wendy,1999, 4) أن الكفاءة الاجتماعية تعني إجادة مهارات اجتماعية تسهل وتيسر التفاعل الاجتماعي، وفهم عواطف الفرد وعواطف الآخرين وإدراكها، ومعرفة المفاهيم الدقيقة للموقف، لنتمكن من التفسير الصحيح للسلوكيات الاجتماعية والاستجابة الملائمة لها، وفهم الأحداث الشخصية والتنبؤ بها.

ويرى الباحث أن الكفاءة الاجتماعية قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة التي تواجهه في حياته، مما يجعله يحس بالارتياح والثقة تجاه المواقف الاجتماعية المختلفة التي يمر بها، وبالتالي تساعده على التفاعل السليم مع الآخرين.

2-8. مكونات الكفاءة الاجتماعية :

بما أن الكفاءة الاجتماعية تحوي المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد وتساعده في علاقاته الاجتماعية ، فقد رصدها الكثير من الباحثين في تصنيفات اخترنا بعضها كما يلي:

1- يرى الدردير (2004) أن الكفاءة الاجتماعية تتألف من ست فئات من الكفاءة:

أ- تبني القيم الاجتماعية.

ب- تطوير الإحساس بالهوية الشخصية.

ت- اكتساب مهارات التعامل مع الآخرين.

ث- تعلم كيفية تنظيم السلوك الشخصي بما يتماشى مع التوقعات المجتمعية.

ج- التخطيط وصنع القرار.

ح- تنمية الكفاءة الثقافية.

2- حصر دانيال *جولمان* مواصفات الكفاءات الاجتماعية فيما يلي:

أ- **التعاطف** : ويتضمن فهم الآخرين، تطوير الآخرين، تقديم المساعدة، تنوع الفعالية والوعي السياسي.

ب- **المهارات الاجتماعية:** وتتضمن التأثير، الاتصال، إدارة الصراع، القيادة، التحفيز التغيير، بناء الروابط، التنسيق والتعاون. (الدردير، 2004، 26)

3- كما وضع (Elias et Weisberg) تصنيفا آخر للكفاءات الاجتماعية وتضمن الكفاءات التالية: التواصل، التحكم في الذات، التعبير المناسب عن المشاعر، التفاؤل والوعي بالذات، القدرة على حل المشكلات، القدرة على التعامل مع الآخرين والقدرة على التخطيط وتحديد الأهداف. (الدردير، 2004، 27)

4- ويرى حبيب مجدي (2003) أن مكونات الكفاءة الاجتماعية تشمل خمسة عناصر هي:

أ- القدرة على تأكيد الذات.

ب-الإفصاح عن الذات.

ت-مشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية.

ث-إظهار الاهتمام بالآخرين.

ج- فهم منظور الشخص الأخر.(ورد في منوخ، 2015، 239)

5- ويشير شوقي طريف(2002) إلى أربع مهارات مكونة للكفاءة الاجتماعية :

أ- مهارات توكيد الذات.

ب- مهارات وجدانية

ت- مهارات الاتصال (مهارات الإرسال والاستقبال).

ث- مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية.(ورد في منوخ، 2015، 240)

8-3. محددات الكفاءة الاجتماعية:

يمكننا حصر محددات الكفاءة الاجتماعية في عدة نقاط يذكرها الزيات(1998):

أ- **العلاقة الايجابية مع الآخرين:**هل يحتفظ الفرد بعلاقات ايجابية مع الآخرين سواء أكانوا من الأقران أم الآباء أو المدرسين أو الأشخاص الذين تتطلب طبيعة أدوارهم التعامل المباشر أو غير المباشر.

ب- **المعرفة الدقيقة والملائمة بأصول أو قواعد السلوك الاجتماعي:** كيف يفكر الفرد أو يرى نفسه ويراها الآخرون، وكيف يستقبل أو يفسر الدلالات والرموز والمؤشرات الاجتماعية؟

ت- **غياب السلوك التوافقي:** إلى أي مدى يعكس سلوك الفرد أنماطا من السلوك غير السوي أو اللا توافقي خلال تعاملاته الاجتماعية وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين؟

ث- **السلوكيات الاجتماعية الفعالة:** هل يبدو الفرد مكتسبا للسلوكيات والمهارات الاجتماعية، وهل يحاول أن ينشئ أو يبدأ اتصالات مع الآخرين، وهل يستجيب على النحو التعاوني خلال المواقف الاجتماعية، وهل يتعامل على نحو ايجابي مع المؤشرات الاجتماعية.(علي، 2006، 172)

8-4. أهمية الكفاءة الاجتماعية:

تعتبر الكفاءة الاجتماعية الايجابية أهم عنصر في حياة الأفراد لما لها تأثير على سلامة حياة الفرد الاجتماعية و النفسية من الطفولة حتى أخر حياته.

أ- المساعدة في تكوين علاقات اجتماعية ضرورية للفرد من خلال مراحل نموه.

ب- اللعب وطرائق التواصل والاستجابات غير اللفظية ضرورية خلال التفاعل مع الآخرين.

ت- الكفاءة الاجتماعية ضرورية ومفيدة كأسلوب في التصرف.

ث- تمكن الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها.

ج- تمكن الفرد من السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة وتزيد من قدرته على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين

ح- تسهيل الكفاءة الاجتماعية المرتفعة على الفرد إدارة علاقات العمل أيضا سواء مع الزملاء أم الرؤساء بطريقة أفضل.

خ- تجنب الفرد نشوء الصراعات وان حدثت يجب حلها بسرعة. (أبو معلا، 2006، 18)

ويرى الباحث إن أهمية الكفاءة الاجتماعية في كونها أداة مساعدة للفرد في تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع المحيطين به في كل مراحله العمرية، وفي اختيار انسب السبل للتواصل الآخرين وفي إقامة علاقات وثيقة مع الأقران وإدارة علاقات العمل وضبط الذات في حالة الانفعالات الحادة أثناء نشوب صراعات.

8-5. أثر الكفاءة الاجتماعية على السلوك:

يرى باندورا (bandura,1994) أن هناك عمليات أربع يتم من خلالها فهم تأثيرات المعتقدات الذاتية على الكفاءة الاجتماعية وسلوك الإنسان وبالتالي على حياته وهذه العمليات هي:

أ- **العلميات المعرفية:** وذلك أن كل الأعمال تبدأ بأفكار ومعتقدات الفرد عن قدرته وتوقعاته حول ما سيحدث حتى تتحقق الأهداف، حيث يبدأ الأفراد في تحديد الاختيارات بناء على ما يملكون من كفاءة اجتماعية ومعتقداتهم المتفائلة أو المتشائمة، ومراجعة تقديراتهم حول النتائج المتوقعة، وهذا الأمر يتطلب إحساسا قويا بالكفاءة للإبقاء على حالة النشاط ومواجهة الصعاب.

ب- **العمليات المحفزة:** تلعب الكفاءة الاجتماعية بمعتقداتها دورا هاما في تحقيق الضبط الذاتي للحماس والدافعية، وهو في الأصل معرفي حيث يصيغ الأفراد معتقداتهم عما يمكن أن يفعلوه.

ت- **عمليات الفعل ذات الأثر:** فهناك من يرى أن لديه كفاءة اجتماعية تمكنه من السيطرة على التهديدات والمواقف الصعبة، ومنهم لا يثيرون أنماطا معقدة من الأفكار، ومتحررون من المخاوف المرضية، وغيرهم من يرى أن كفاءته الاجتماعية محدودة، ومن ثم يعتقدون أنهم لا قبل لهم بالتهديدات أو المصاعب، ويتسم تفكيرهم بالمبالغة وتوقع التهديدات.

ث- **عمليات الاختيار:** هنا ترتبط معتقدات الأفراد بكفاءتهم الاجتماعية المرتبطة بدورها بالكفاءة الشخصية لديهم، والتي تم اكتسابها من البيئة المحيطة بهم.(القحطاني،24،2009)

9- السلوك اللااجتماعي

لقد أصبحت ظاهرة السلوك اللااجتماعي في الوقت الحالي منتشرة في الأوساط الاجتماعية والمدرسية لتزايد انتشارها وانشغال الأولياء من تأثيراتها على حياتهم اليومية، ومعاناة المعلمين والأساتذة منها لعرقلتها مسار التمدرس للأطفال والمراهقين. ويذكر(الزيتاوي، 2017، 224) أن المشكلات السلوكية في البيئة المدرسية أصبحت من أهم المشكلات التي يواجهها القائمون على العملية التعليمية التربوية، ومن أكثر العوامل التي تشكل خطرا على النظام التعليمي وتحد من فاعليته، وتستهلك الكثير من جهده الموجه للدراسة وجزء كبير من طاقة المعلم الموجهة للتعليم.

9-1. تعريف السلوك اللااجتماعي:

تعرف داوود (1998) السلوك اللااجتماعي كما ورد في دليل التشخيص والإحصاء (DSM4) بأنه نمط مستقر من السلوك فيه اعتداء على حقوق الآخرين بالإضافة إلى خرق القوانين والمعايير الاجتماعية الملائمة للمرحلة العمرية التي يمر بها الطفل حيث يعتبر العدوان من ابرز مظاهر هذا السلوك.

وترى الزبيدي (1995) أن السلوك اللااجتماعي هو السلوك الذي يعيق التنشئة الاجتماعية المناسبة، ويحدث نتائج اجتماعية سلبية مثل رفض الأقران، ويرتبط بشكل ما بالكفاءة الاجتماعية بحيث تم إثبات أن تطور الكفاءة الاجتماعية غير المناسبة يرتبط بمستويات عالية من السلوكات اللااجتماعية.

ويعرفه (Merrell،1993) بأنه السلوك المتمركز حول الذات والسلوك المزعج المتمثل في سرعة الغضب والسلوك العدواني والسلوك الذي يعطل النشاطات الجارية بكثرة الطلبات والفوضى.

كما يعرف السلوك اللااجتماعي من طرف (Walker, et al, 2004) أنه سلوك يعوق التنشئة الاجتماعية الضرورية، ويكون مدمرا وضارا ويؤدي إلى نتائج اجتماعية سلبية (Merrell, 2002 , 8)

ويعرف كذلك بأن ذلك السلوك الذي يعيق التفاعلات الاجتماعية المناسبة، ويحدث نتائج اجتماعية

سلبية مثل رفض الرفاق.(Dodge and Coie ,1982)

9-2. تصنيفات السلوك اللااجتماعي:

أ- **تصنيف Good & Broophy**

يذكر أبو عيطة (2005) أن التصنيف حول المشكلات السلوكية للطلبة داخل غرفة الصف التي تعتبر سلوكات لا اجتماعية في ثلاثة أنواع هي:

- مشكلات سلوكية بسيطة أو تافهة: مثل عدم الانتباه أو رمي القلم على الأرض أو التحدث مع زميل آخر، ولا يستدعي هذا النوع من المشكلات أكثر من قيام المعلم بمراقبة الصف الدراسي، حتى يشعر الطلبة بأن المعلم يعلم بكل ما يدور في الصف، أو يتجاهل كل أنواع السلوك، أو يتدخل بصورة غير مباشرة دون أن يتعطل الدرس، كإلقاء نظرة حادة على الطالب، أو الإشارة إليه بالأصبع.

- مشكلات سلوكية مستمرة: ويقصد بها المشكلات التي تستمر على الرغم من محاولات المعلم الأولية لوقفها، وهذا النوع يتطلب أساليب أخرى، تبدأ بإيقاف السلوك عن طريق التدخل المباشر، كأن يذكر اسم التلميذ مثلا، أو أن يجري تحقيقا معه، وبخاصة عندما يكون مصدر المشكلة غامضا، أو باستخدام العقاب عندما يكون لا منه.

- مشكلات سلوكية كبيرة أو رئيسية: ومن أمثلتها سلوك التهجم وغيرها من أنواع السلوك التي يمكن أن تؤثر على سير العملية الدراسية، أو تعرض الآخرين للأذى، وهذا النوع من المشكلات يستلزم التعامل مع الحالة بهدوء دون انفعال، مع ضرورة الانفراد بالطالب وإعطاء الاهتمام الذي قد يكون بحاجة إليه. (أبو عيطة، 2005، 92-93)

ب- **تصنيف(الروسان، 2006)** ويصنف السلوك اللاجتماعي كما يلي :إهمال الواجب– تشتيت الانتباه –سرقة أدوات المدرسية – الكذب –السلوك العدواني – التدخين – الكتابة على الجدران والمقاعد الدراسية –الغش – الفشل في إتمام الواجبات المدرسية. (الحلح، 2015، 15).

ت- **تصنيف داود وحمدي (1982) في محمد قاسم (2004):** إن أشكال السلوك اللاجتماعي وتشمل: العصيان، التمرد، نوبات الغضب، الكذب، الغش، التخريب، الهروب من المدرسة والبيت (مل مأمون، 2007، 20)

ث- **تصنيف ميريل** (Merrell) المشكلات السلوكيات اللاجتماعية: يكون لها محتوى لا اجتماعي معادي للمجتمع مثل (تجاهل لحقوق الآخرين أو ممتلكاتهم)، أو يؤدي إلى نتائج اجتماعية سلبية مثل رفض الأقران والجنوح والسجن. (Merrell ، 2002, 8)

ج- **تصنيف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية(DSM–IV–TR)** صنف إلى مايلي: نموذج من السلوك متكرر ومستمر، تنتهك فيه حقوق الآخرين الأساسية أو القواعد الاجتماعية الأساسية المناسبة لسن الشخص، ويظهر في هذه السلوكات اللاجتماعية العدوان على الناس والحيوانات وتدمير الملكية والخداع والسرقة والانتهاكات الخطيرة للقواعد.

9–3. أشكال السلوك اللاجتماعي:

يشير (Mcevoy (2000 إلى أن السلوك اللاجتماعي يتجلى في عدد من الأشكال والمظاهر والتي تناولها العديد من الباحثين ومن هذه الأشكال :

– التلميذ الذي يأتي إلى الصف الدراسي متأخرا أو يخرج من الصف مبكرا بشكل متكرر الأمر الذي يؤثر على مسار الدرس.
– التلميذ الذي يكثر من التحدث مع زملائه أثناء سير الدرس.
– التلميذ الذي يربك الدرس من خلال أتحدث بصوت عال، ويعمل على طرح أسئلة غير مناسبة وبعيدة عن الدرس.
– التلميذ الذي يكثر من التردد على غرف المدرسين أو الإدارة المدرسية دونما سبب واضح.

– التلميذ الذي يصدر منه سلوك عدواني ويصبح مولعا بالاحتكاكات عند حصول مخالفات سلوكية.
– التلميذ الذي يعد مصدرا لتهديدات بدنية أو لفظية للمعلمين أو لأي عضو في المدرسة.
– التلميذ الذي يكتب بعض العبارات التهديدية في المدرسة.
– التلميذ الذي يحتك بدنيا مع طالب آخر.
– التلميذ الذي يوجه ألفاظا مخلة ونابية لأحدى أعضاء البيئة التعليمية أو لطالب آخر. (الحلح، 2015، 22)

كما يشير (Robyn & Duncan) إلى أن السلوك غير المقبول اجتماعيا يتضمن المظاهر الآتية:
– التداخل المستمر وغير الهادف مع الدروس
– إيذاء الآخرين بالقول أو بالفعل.
– التهديدات البدنية والسلوكية الانتقامية
– انتهاك القواعد السائدة في المحيط التعليمي وفي سير الدراسة.
– الطلبات الزائدة عن الحد والتي توصف بأنها غير مقبولة للخروج والدخول إلى الفصل الدراسي.
العجز عن الانسجام مع الجو العام والنظم الإدارية والتعليمية السائدة. (الحلح، 2015، 22)

الفصل الثالث

النظرية الكلاسيكية والحديثة في القياس

تمهيد

نظرا للمشكلات التي واجهها الباحثون والخبراء في القياس عموما، وبالنظر للحاجة إلى تطوير فلسفة القياس بما يحقق كل من دقة القياس وموضوعيته، فقد كللت جهودهم بفكرة نظرية جديدة في القياس النفسي، وقد انتشرت في الأوساط العلمية كرد فعل للنقد الذي يوجه إلى فلسفة القياس بعامة والأسس التي يستند إليها النظام في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية والرتبوية وتحليل فقراتها، ومن الانتقادات التي واجهت للطرق الكلاسيكية في القياس أنها تعتمد على مقارنة وموازنة أداء الفرد بأداء اقرأنه وفقا للمجموع الكلي لدرجاتهم في الاختبار، وسواء أجريت هذه الموازنة على أساس الدرجات الخام أو الدرجات المعيارية بأنواعها المختلفة، فان هذه الدرجات تخضع لخصائص عينة الأسئلة التي يشتمل عليها الاختبار، واختلاف هذه الخصائص باختلاف عينة الأفراد المختبرين وعينة الأسئلة، يؤثر في صدق إجراء هذه المقارنات وبذلك يصعب تعميم نتائج هذه الاختبارات أو الاستفادة العملية منها.

لكل هذه الأسباب سابقة الذكر فانه من الضروري اللجوء إلى هذه النظرية التي تضمن موضوعية القياس ومن خلال عدم اعتماد درجة الفرد في الاختبار على عينة الأفراد المختبرين التي يوازن على أساسها أو على عينة الفقرات التي يتكون منها الاختبار أي لا تكون قدرة أو سمة معينة محكومة بعينة الأفراد أو بعينة الفقرات وهذا يعني أن تتحرر درجة الفرد من التقيد بأداة قياس معينة، وكذلك أن تتحرر من الانتساب إلى أداء مجوعة معينة من الأفراد.

1- لماذا الاهتمام بنظريات القياس :

تركز الاهتمام بنظريات القياس منذ أن ظهر هدف تحقيق صدق وثبات الاختبارات والمقاييس النفسية، لتحقيق الموضوعية في الأدوات عند استخدامها في القياس، ويعرف (Crocker & Algina,2006) نظرية القياس بأنها دراسة مشكلات القياس وحلولها في سياق العلوم التربوية والنفسية ، كما حددا الموضوعات التي تبحثها نظرية القياس في موضوعين أساسيين هما:

- تقدير مدى تأثير هذه المشكلات على قياس اجري في موقف معين.
- اقتراح وسائل أو طرائق للتغلب على هذه المشكلات أو تقليل أثرها.

وأشار الوسيدي(2017) إلى أن الهدف من نظرية القياس هو المساعدة في إدراك النماذج الرياضية والإحصائية التي تشكل الأساس في بناء الاختبارات المعيارية وتطبيقاتها، حيث يؤدي إدراك هذه النماذج وافتراضاتها إلى تطبيقات مطورة في اتخاذ القرار، كما أشار أيضا إلى أن نظرية القياس تزودنا بهيكل عام يصور عملية تطوير الأداة، بحيث لا يقف عند نظرية نفسية أو تربوية معينة، بل تكون جميعها مفيدة وبدرجات متساوية في قياس العديد من الخصائص النفسية. (الوسيدي، 2017، 18)

ويذكر سليمان (2010) عدة نقاط دفعت العلماء للاهتمام بنظريات القياس وتطويرها منها:

- تساعدنا في تحديد مصدر خطأ القياس ومستوى التأثير الذي تحدثه هذه المصادر.

- نظريات القياس تبحث عن العوامل المؤثرة على الدرجة التي يحصل عليها المفحوص وقد تحققت هذه الفروض فتكون النتائج المبنية عليها واقعية وممثلة للحقيقة وقد تكون غير واقعية ومن ثم ستكون الاستنتاجات غير واقعية وخاطئة، نظرا لان جميع عمليات القياس يشوبها بعض الأخطاء ،فإن العلماء يبحثون باستمرار عن طريق لزيادة دقة القياس.

-نظريات القياس تساعدنا في بناء أدوات القياس وفي تفسير الدرجات.(سليمان، 2010، 67-68)

2- النظرية الكلاسيكية للقياس:

ترجع النظرية الكلاسيكية إلى العالم جاليكسنا (Gulliksen) عام 1950، حيث طورها واستخدمها على نطاق واسع في القياس النفسي والتربوي، وقد انتشر استخدامها في بناء وتطوير مختلف أنواع الاختبارات النفسية او التربوية التحصيلية وتعتمد في تفسيرها على الصور المتكافئة للمقاييس المستخدمة (سليمان، 2010، 68)

وقد أطلق عليها عدة أسماء من بينها نظرية الدرجة الحقيقة (true score theory) أو نظرية خطأ القياس (theory of measurement error) أو نظرية الدرجة العددية الصحيحة أو نظرية الاستجابة للاختبار (test response).

2-1. مفهوم القياس الكلاسيكي:

تعرف نظرية القياس الكلاسيكي بنظرية الدرجة الحقيقية وهي أولى النظريات في القياس، بالرغم من التطور الهائل في النظريات في مجال القياس.(زكري، 2009، 32)

ويذكر suen(1990) أن الهدف الأساسي لنظرية القياس الكلاسيكية هي تقدير الثبات من خلال الدرجات الملاحظة والحقيقية، وتسمى أحيانا هذه النظرية بنظرية الدرجة الحقيقية، لأنها تعتمد في اشتقاقاتها النظرية على النموذج الرياضي نموذج الدرجة الحقيقية. (في: زكري ،2009، 32)

كذلك تعرف أنها نظرية تتحدث عن درجة الاختبار من خلال أبعاد ثلاث هي الدرجة الحقيقية والدرجة الظاهرية ودرجة الخطأ.(محاسنة،2013، 299)

2-2. محددات نظرية القياس الكلاسيكي:

1- الصعوبة والتمييز اللذان يشكلان حجر الأساس غير مستقلان ويشكلان أساس في تطبيق نماذج هذه النظرية ويعتمدان على عينة المفحوصين، وبلغة أخرى (لغة التميز) انه يمكن الحصول على قيم أعلى من العينات غير المتجانسة وعلى قيم منخفضة من العينات المتجانسة،وبلغة الصعوبة يمكن الحصول على قيم أعلى من العينات ذات القدرة المتوسطة وقيم منخفضة من العينات ذات القدرة المنخفضة.

2- العلامات التي نحصل عليها غير مستقلة داخليا لذلك فإن صعوبة الاختبار تؤثر على النتائج مباشرة.(محاسنة،2013، 301)

2-3. الافتراضات الأساسية للنظرية الكلاسيكية :

أ- **الفرض الأول :**

يتعلق الفرض الأول بمكونات الدرجة الحقيقية للمفحوص والتي تمثل قدرته الحقيقية وينص هذا الافتراض على أن الدرجة الحقيقية للمفحوص ما تتكون من جزئين: الأول يمثل الدرجة الظاهرية أو الملاحظة والثاني الدرجة الخطأ أو خطأ القياس للدرجة الحقيقية. (محاسنة، 2013، 101) ويمكن تعريف الدرجة الملاحظة في الاختبار بأنها عبارة عن مجموع جزئين هما الدرجة الحقيقية ودرجة الخطأ القياس ويمكن التعبير عن ذلك بالمعادلة التالية: الدرجة الملاحظة=الدرجة الحقيقية + خطأ القياس (سليمان،2010، 69)

ب- **الفرض الثاني :**

إذا خضع المفحوص لاختبار ما يقيس سمة معينة كالتحصيل أو القدرة العقلية فان قدرة الفرد المتعلقة بتلك السمة تتمثل في الدرجة التي سيحصل عليها نتيجة لإجابته على عدد من الفقرات التي يتكون منها الاختبار أو جزء منها وهذه الدرجة تعتبر درجة ملاحظة أو ظاهرية، أما الدرجة الحقيقية للمفحوص فهي المتوسط الحسابي للتوزيع النظري للدرجات الظاهرية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص إذا خضع لاختبار لعدة مرات أو لعدة نماذج اختباريه متوازية منه وفقراتها مستقلة وتقيس نفس السمة وهذا من الناحية العملية أمر صعب، حيث يصعب أن يحصل المفحوص على نفس الدرجة في كل مرة. (محاسنة، 2013، 102)

ت- **الفرض الثالث:**

يتعلق هذا الفرض بالعلاقة بين الدرجة الحقيقية ودرجة الخطأ حيث ينص الافتراض على أن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الحقيقة والدرجة الخطأ يساوي الصفر.

ويعني هذا أن أخطاء القياس المنتظمة لدرجات المفحوصين ذوي الدرجات العالية لن تكون اكبر منها بالنسبة للمفحوصين ذوي الدرجات المتدنية، فإذا خضع مجموعة من المفحوصين لاختبار ما ومارس المفحوصين الغش وأجابوا على فقرات الاختبار كما يجيب

عليها المفحوصين ذوي القدرات العالية فان طبيعة الدرجات التي سيتم الحصول عليها ستؤدي إلى معامل ارتباط سلبي (عكسي) بين الدرجات الحقيقية ودرجات الخطأ. (محاسنة، 2013، 104)

ث- **الفرض الرابع:**

ويتعلق هذا الافتراض بدرجات الخطأ لعدة اختبارات حيث يشير هذا الافتراض إلى أن درجات الخطأ لمفحوص ما خضع لاختبار ما لا ترتبط سلبيا أو ايجابيا بدرجات الخطأ لنفس المفحوص إذا خضع لاختبار أخر. (سليمان، 2010، 70)

بمعنى انه لا يوجد ارتباط بين الدرجات الحقيقية وأخطاء القياس للمفحوصين على الاختبار، معنى ذلك أن درجات الخطأ التي يحصل عليها مجموعة من الأفراد، لا ترتبط بالدرجات الحقيقية التي يحصل عليها من نفس المجموعة، ويشير إلى أن المفحوصين ذوي الدرجات المرتفعة الحقيقية ليس لهم أخطاء قياس موجبة أو سالبة أعلى بشكل منظم من الأفراد ذوي الأداء المنخفض.

ج- **الفرض الخامس:**

يشير هذا الافتراض إلى عدم ارتباط درجة الخطأ في اختبار ما بالدرجة الحقيقية على اختبار أخر يقيس نفس السمة حيث يشير الافتراض إلى أن الدرجة الخطأ على اختبار ما لا ترتبط بالدرجة الحقيقية على اختبار آخر (محاسنة، 2013، 105)

بمعنى أنه لا يوجد ارتباط بين أخطاء القياس لاختبارين مختلفين على نفس المشارك، بافتراض عدم تأثر الأداء على الاختبار بظروف التطبيق والمفحوص، بمعنى إذا كان لفرد درجة الخطأ موجبة في الاختبار الأول فمن غير المحتمل أن يحصل على درجة خطأ مرتفعة أو منخفضة على الاختبار الثاني، ويصبح هذا الفرض غير معقول إذا تأثرت درجات الاختبار تأثرا كبيرا ببعض العوامل مثل التعب أو اثر التدريب أو الحالة المزاجية للمشارك أو الآثار البيئية. (سليمان، 2010، 70)

ح- **الفرض السادس:**

يشير هذا الفرض إلى مواصفات الاختبارات أو النماذج المتوازية لاختبارات تقيس سمة واحدة، ولذلك يسمى أحيانا بافتراض التوازي للاختبارات، حيث أن تصميم نماذج متعددة لاختبارات تقيس سمة واحدة ليس بالضرورة أن تحقق خاصية التوازي ومن هنا فان مضمون هذا الافتراض يبين شروط الاختبارات أو النماذج المتوازية.

وحتى نعتبر اختبارين متوازيين لابد من توافر شروط: تشابه المحتوى الذي يقيسه كل من النموذجين وتطابق توزيع الدرجات الظاهرية (تساوي الدرجات أو تساوي الوسط الحسابي لهم أو تساوي تباين الدرجات لكليهما...) (محاسنة، 2013، 106)

كما يشير إلى أن درجات الخطأ على الاختبار الأول لا ترتبط بالدرجات الحقيقية على الاختبار الآخر. ويمكن انتهاك هذا الفرض إذا كان الاختبار الثاني سمة من سمات الشخصية أو بعد من أبعاد القدرة لها تأثير على الاختبار الأول. (سليمان، 2010، 70)

خ- **الفرض السابع:**

ويتعلق هذا الافتراض بنماذج الاختبارات المتكافئة من حيث شروط التكافؤ، وحيث أن اعتبار تحقق خاصية التكافؤ قد لا تعكس الواقع الحقيقي لقدرة المفحوص ما فقد تم تحديد مواصفات أو شروط لتلك الاختبارات ولاعتبار أن تكافؤ اختبارين أو أكثر لابد من توفر مجموعة من الشروط:

- تشابه المحتوى الذي يقيس كل من النموذجين
- بناء الاختبارات بنفس المواصفات
- ليس بالضرورة أن تتساوى الدرجات الحقيقية في كلا النماذج.
- ليس بالضرورة تساوي الوسط الحسابي للدرجات الظاهرية لكل النموذجين
- تساوي تباين الدرجات الظاهرية لكل من النموذجين
- التباينات المشتركة لهذه الاختبارات لا بد أن تكون متساوية.(محاسنة، 2013، 107)

د- الفرض الثامن:

خطأ القياس هو خطأ عشوائي يحدد دقة القياس، أو ما يسمى بثبات الاختيار بينما الخطأ المنتظم هو خطأ يتعلق بصدق القياس أو صدق الاختبار.

ذ- **الفرض التاسع:**

تفترض هذه النظرية تساوي أو تباين أخطاء القياس لجميع المشاركين الذين يطبق عليهم الاختبار أو أداة القياس. (سليمان، 2010، 71)

2-4. مشكلات القياس الكلاسيكي:

يعاني الباحثون في القياس الكلاسيكي في مجال الظواهر السلوكية من الكثير من المشكلات التي تؤثر في موضوعية نتائج الاختبارات والأساليب ونورد بعضها في ما يلي:

- **تقيد الدرجة الكلية للاختبار ببنود الاختبار**: تتلخص هذه المشكلات في أن الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار معين تعتمد على مفردات هذا الاختبار، أي أن درجة الفرد تتغير بتغير الاختيار وهذه المشكلة ليس لها وجود في القياس الفيزيقي، حيث أن الدلالة الكمية لطول أي قطعة من الحديد لا يتغير بتغير أداة القياس المستخدمة لقياس الطول. (مراد وآخرون، 2005، 422)

- **انعدام خطية القياس:** ويقصد بها وجود معدل ثابت لتدرج القياس على متصل المتغير موضوع القياس، أي أن درجات التي يحصل عليها الفرد في مفردات الاختبار يمكن جمعها كما لو كانت تمثل مقياس خطيا والمعدل الثابت يتمثل بوحدة قياس ثابتة.

حيث أن تقدير هذا الفرق بين أي قياسين متتالين على نفس التدرج يكون ثابتا ولا يتغير هذا الفرق بتغيير الأداة المستخدمة. (مراد وآخرون، 2005، 422)

أما في المجال السلوكي القياس السلوكي فان درجات الاختبار لا تعطي قياسات خطية، فعلى الرغم من قدرة الدرجات على تصنيف مستويات الأفراد إلا أنها غير قادرة على

تقدير المسافات بين هذه المستويات بصورة ثابتة، وذلك لان المسافات بين درجات الاختبار غير متساوية.

- **القياس في أكثر من بعد:** إن حصول الفرد على درجة في اختبار الذكاء فهي لا تعني ذكاء الفرد فقط، بل هناك متغيرات أخرى تختلف عن حقيقة ما يهدف إليه الاختبار وما يقيسه وتسهم في تلك الدرجة، ويعني ذلك أن الاختبار لا يقيس متغيرا واحدا، وبالتالي يصعب تقرير أحادية البعد في كثير من الاختبارات النفسية.

- **تزايد درجات الاختبار مع مستوى المتغير المقاس:** وتعني انه كلما زادت درجة الفرد في الاختبار دل ذلك على زيادة القدرة أو السمة لديه ولكن قد يحصل بعض الأفراد مرتفعي القدرة على درجات منخفضة، كما قد يحدث العكس أحيانا لذوي القدرات المنخفضة.

- **تغيير بنية الاختبار ومعاني مفرداته مع الزمن:** تعاني أساليب القياس التقليدية من تغيير معاني المفردات المستخدمة مع مرور الزمن، لذلك فإن التكوين العاملي للاختبار غير ثابت، ويرجع ذلك إلى تغيير الظروف البيئية والثقافية والمجتمعية الذي يؤدي إلى تغيير معاني المفردات (مراد وآخرون، 2005، 423)

ويلخص (سليمان، 2010، 74) مشكلات مصاحبة للقياس الكلاسيكي في الظواهر النفسية في ما يلي:

- تتأثر الدرجة الكلية للفرد في أي اختبار بمفردات الاختبار.
- تأثر خصائص مفردات الاختبار بقدرة الأفراد المستجوبين.
- عدم توفر وحدة قياس ثابتة مع الزمن.
- تأثر ثبات الاختبار بالموقف الاختباري.
- عدم إمكانية المقارنة بين التحصيل الأفراد في حالة استخدام اختبارات تحصيلية مختلفة.
- تساوي تباين أخطاء القياس لجميع أفراد العينة مع الاختبار.

هذه المشكلات تسبب عدم دقة النتائج التي تسفر عنها أساليب وأدوات القياس، لهذا ظهرت حاجة ماسة لوجود أساليب قياس جديدة تتصف بدرجة عالية من الثبات وتحقق الجودة والدقة والثقة في نتائجها.

2-5. الخصائص السيكومترية وفق نظرية القياس الكلاسيكي:

هي الخصائص المرتبطة بذات الاختبار، والتي يمكن التعبير عنها بدلالات رقمية، سواء تلك الخصائص المتعلقة بفقرات الاختبار(الصعوبة، التمييز، التخمين) أو تلك الخصائص المتعلقة بالدرجة الكلية للاختبار (الثبات، الصدق). (الزهراني، 2010، 205)

2-5-1. تصنيف الخصائص السيكومترية:

يمكن تصنيف الخصائص السيكومترية للاختبار إلى ثلاث أقسام رئيسية هي :

- الخصائص السيكومترية التي تقدر من خلال الدرجة الكلية للاختبار ومن هذه الخصائص مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت.
- الخصائص السيكومترية التي تقدر من خلال درجة الفقرة الاختبارية ويمكن التعرف عليها من خلال تحليل درجات الطلاب عن فقرة محددة من الفقرات ومن هذه الخصائص صعوبة الفقرة وتمييزها وفعالية المشتتات لفقرة.
- الخصائص السيكومترية المشتركة : ويقصد بها الخصائص التي يتم تقديرها من خلال درجة كل فقرة أو من خلال الدرجة الكلية للاختبار، ومن هذه الخصائص الصدق والثبات وهما من أهم الخصائص السيكومترية التي يجب التركيز عليها عند البحث عن الخصائص السيكومترية.(زكري، 2009، 82)

إن سبب عدم انتشار مبادئ وأسس هذه النظرية انتشارا واسعا في بداية ظهورها يرجع لما يلي:

- تمثل هذه النظرية فرعا معقدا من فروع نظرية الاختبارات ، ويحتاج دارسها ومطبقها إلى قدر كبير من الفهم في الرياضيات العالية، والموضوعات الإحصائية.

- معظم بحوث هذه النظرية وجهت لمنظري القياس، وليس لمن سيقومون بتطبيق هذه النظرية في بناء الاختبارات ، وتحليل وتفسير نتائجها وغيرها من التطبيقات النفسية والتربوية.
- لم يكن هناك برامج حاسوب فعالة ومناسبة لتقدير بارامترات نماذج السمات الكامنة التي تتضمنها هذه النظرية.
- صعوبة تحقق بعض فروض نماذج النظرية المتعلقة بالبيانات الفعلية المستمدة من الاختبارات العقلية والتحصيلية.

ويشير (علام،2011، 690) انه في الآونة الأخيرة اتجه علماء القياس للتغلب على معظم هذه الأسباب التي أدت لعدم انتشار هذه النظرية انتشاراً واسعاً، حيث أجريت الدراسات لتحويل النماذج من الجانب النظري إلى الجانب العملي التطبيقي، وتبسيطها لتمكين المهتمين من التطبيق دون عناء واعدت كثير من البرامج الحاسوبية لتقدير بارامترات هذه النماذج.

كما اتجهت كثير من المؤسسات والهيئات الأمريكية المسؤولة إلى إعداد الاختبارات ونشرها، باستخدام نماذج النظرية في تصميم وبناء مختلف أنواع الاختبارات والمقاييس العقلية والتحصيلية، وموازين التقدير، ومقاييس الاتجاهات.

2-5-2. الصدق :

يعتبر الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء الاختبارات، فعندما يريد الباحث تصميم اختبار معين فلابد أن يكون هنالك ظاهرة سلوكية معينة يقيسها الاختبار، ويقوم بالباحث بتحويل هذه الظاهرة السلوكية إلى عبارات يتألف منها الاختيار وعندما يتأكد بطريقة علمية إن الاختبار يقيس الظاهرة التي يريد دراستها أو تشخيصها فعندئذ يعتبر الاختبار صادقا.

الاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع لأجله.(مجيد، 2014، 40)

تعريف الصدق: جيولكسون Gulikson الصدق هو ارتباط الاختبار ببعض المحكات محددا بذلك أن الارتباط بمحك خارجي في شكل معامل هو مؤشر الصدق(مجيد، 2014، 93)

تعريف ليندوكوست lindquist درجة الصحة التي يقيس بها الاختبار ما نريد قياسه) أو أنه الدرجة التي تقترب بها بنجاح تام لقياس ما نريد قياسه، ورغم هذا التعريف يربط أيضا بين الدرجة على الاختبار وبين هذا الذي نريد قياسه إلا انه يتجنب هنا الإشارة إلى التعبيرات الإحصائية ومعاملات الارتباط.(مجيد، 2014، 94)

ويذكر (كوافحة،2010، 109) انه توجد تعريفات متعددة للصدق أكثرها شيوعا بين الباحثين هي :

- **تعريف روبرت أيبل:** بأنه الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يجب أن يقيسه.
- **تعريف روبرت ود:** بأنه مدى تأدية الاختبار للفرض الذي يجب أن يحققه أو مدى قيامه بالوظيفة المفترض القيام بها عندما يطبق على فئة وضع لها.
- **تعريف فريديريك بروان:** بأنه مدى تأدية الفحص للوظيفة التي استخدم من أجل تأديتها.

كما تعد جوانب الصدق أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، فصدق الاختبار(Test validity) يتعلق بالهدف الذي يبني الاختبار من أجله، وبالقرار الذي يتخذ استنادا إلى درجته، فدرجات الاختبار تستخدم عادة في التوصل إلى استدلالات معينة، وهنا يبرر السؤال حول ما يمكن الاستدلال عليه بدرجة عالية من الدقة والثقة.(علام،2000، 186)

2-5-3. المنظور الوظيفي الجديد لصدق الاختبار:

يؤكد المنظور الوظيفي للصدق على أن الاختبار يكون صادقا إذا خدم الأغراض التي يستخدم فيها.

ويرى ميسك Miessick أن التصور الجديد الواسع لصدق الاختبار يعتمد على الأسس الآتية:

1- توفر الدليل التقليدي على صدق البنية، مثل توفر الصدق التقاربي والصدق التمييزي المناسب.

2- تحليل التضمينات ذات القيمة لتفسير درجات الاختبار.

3- إقامة الدليل على جدوى وفائدة التفسيرات المستنتجة من الاختبار في تطبيقات معينة.

4- تقدير العواقب الاجتماعية المحتملة والفعلية، بما في ذلك الآثار الجانبية الناتجة عن استخدام الاختبار. (عمر وآخرون،2010، 208)

2-5-4. أنواع الصدق:

حددت اللجنة المشتركة المكونة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) والجمعية الأمريكية للبحث التربوي(AERA) والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي (NCME) ثلاث جوانب من الصدق هي: صدق المحتوى والصدق المرتبط بالمحك وصدق التكوين الفرضي أو المفهوم.

ويقصد بصدق المحتوى مدى تمثيل بنود الاختبار أو المقياس لمحتوى السمة موضع القياس ويتم الحكم على ذلك عن طريق مجموعة من الخبراء والمختصين(المحكمين) في المجال، ويركز الحكم على درجة تمثيل البنود المكونات الأساسية للسمة، ويبدو أن الأمر مرتبط بمفهوم الشمول، فصدق المحتوى هو دليل على شمول الأداة ودرجة تمثيلها المحتوى (مراد، وآخرون،2005، 351)

ويدل صدق المحتوى كذلك على مدى تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، إذ يجب أن تكون المحتوى ممثلا جيدا لنطاق المفردات.

1-صدق المرتبط بالمحك: Criterion related validity

الصدق المرتبط بالمحك يناسب المواقف التي نود فيها استخدام أداة قياس في تقدير سلوك معين ذي دلالة ، وهذا السلوك خارج من نطاق الاختبار ذاته ويعد بمثابة المحك. (علام، 2000، 193)

وينقسم الصدق المرتبط بالمحك إلى نوعين :الصدق التنبؤي والصدق التلازمي ونوردهما كما يلي:

أ- الصدق التنبؤي predictive validity

يهتم الصدق التنبؤي باستخدام درجات الاختبار في التنبؤ بالأداء في المستقبل على مقاييس أخرى هي المحكات، ويدل هذا الصدق على مدى كفاءة درجات الاختبار في التنبؤ بسلوك المشارك في وقت لاحق، بمعنى أنه يوجد فاصل زمني لا يقل عن ستة شهور بين تطبيق الاختبار وبين قياس السلوك المتنبأ به. (مراد وآخرون، 2005، 353)

ب- الصدق التلازمي concurent validity

يدل الصدق التلازمي على حجم العلاقة بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على محك أخر، بحيث لا يكون هناك فاصل زمني (أو فاصل زمني قصير) بين أداء الأفراد على الاختبار وأدائهم على المحك، ويدل الصدق التلازمي على قدرة درجات الاختبار في التنبؤ بالأداء الحالي على محك آخر تستخدم فيه السمة موضع الاهتمام مثل: العلاقة بين درجات الطلبة على اختباري وكسلر وبينيه. (مراد وآخرون ،2005 ، 353)

2-صدق التكوين الفرضي: construct validity

يقصد بصدق التكوين الفرضي مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي للسمة ومن أمثلة التكوينات الفرضية الذكاء والفهم الميكانيكي والقلق وغيرها وكل من هذه المفاهيم أو التكوينات يستنتج من أساليب الأداء ويعتمد هذا النوع على وصف أوسع ويتطلب معلومات أكثر حول الخاصية السلوكية موضوع القياس التي نحصل عليها من مصادر مختلفة. (أبو حطب وآخرون،1997، 190)

ويتفرع هذا النوع من الصدق إلى عدة أنواع اختلف فيها بعض المختصين، وكانت كما يلي:

أ- الصدق العاملي factorial validity

يهتم الصدق العاملي بالتعرف على مدى تشبع بنود الاختبار بعوامل معينة(مكونات)، حيث يستخدم الصدق العاملي أسلوب التحليل العاملي لمصفوفة ارتباطات بين درجات بنود

الاختبار في محاولة لإنقاص العدد إلى عوامل أو مكونات تتجمع حولها بنود الاختبار وأحيانا يجري التحليل العاملي لمصفوفة ارتباطات بين درجات عدة اختبارات لتعرف مكونات ظاهرة أو نظرية معينة.(مراد وآخرون، 2005، 355)

والتحليل العاملي هو أسلوب إحصائي خاص يهدف إلى الاقتصاد في عدد المتغيرات، كما يهدف إلى تحديد أدنى عدد من العوامل المطلوبة لتفسير الارتباطات البينية بين بطارية من الاختبارات، وهو مفيد جدا للتحقق من صدق البنية، ويبدأ التحليل العاملي بمصفوفة معاملات الارتباط، وينتهي إلى إيجاد مجموعة صغيرة من الأبعاد تسمى(عوامل) تفسير المجموعة الملاحظة من الارتباطات البينية بين مجموعة من الاختبارات المنفردة، ويفترض أن الاختبارات التي ترتبط (تتشبع) بنفس العامل يوجد بينها قدر من التشابه، ويصف جدول تشبعات العوامل التكوين العاملي لاختبار ما، وبالتالي يعطي معلومات ذات صلة بصدق البنية.(عمر وآخرون،2010، 206)

3- الصدق التجريبي Expermental validity

يتم التحقق منه تجريبيا عن طريق حساب معاملات ارتباط درجات الاختبار بدرجات أدوات أخرى (محكات) تقيس نفس السمة أو تكون السمة مستخدمة فيها.(الطريري، 1997، 356)

ب- طريقة المقارنات الطرفية comparison of extreme groups

تستخدم هذه الطريقة في حال الرغبة في التعرف على مدى قدرة الاختبار على التفرقة بين المرتفعين والمنخفضين في السمة المقاسة، أو القدرة على التمييز بين المستويات المختلفة للسمة، ونشير هنا إلى أن هذه القدرة على التمييز لا تعد صدقا وإنما تدل على اتساع مدى درجات السمة المقاسة، والمثال على ذلك اختبار الذكاء للتمييز بين الضعاف والعاديين والأذكياء. (الطريري، 1997، 356)

ت- الاتساق الداخلي Internal Consistency

إن المهمة التي يحققها أسلوب الاتساق الداخلي أو تجانس الاختبار تتمثل في التأكد من أن الاختبار يقيس شيئا أو مفهوما واحدا أي أن الاختبار يتناول ظاهرة نفسية واحدة، كأن

نقول أن هذا الاختبار يقيس التحصيل الدراسي ولا يقيس شيئا أخر خلافه أو أن يحدد أن هذا المقياس يقيس الذكاء ولا يقيس الدافعية أو مفهوم الذات. (الطريري، 1997، 263)

ويتم حساب الاتساق الداخلي بمعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجات مكونات بطارية الاختبار (أو علاقة درجات بنود الاختبار بالدرجة الكلية إذا كان يقيس شيئا واحدا) وتدل معاملات الارتباط هذه على أن المكونات أو البنود تقيس شيئا مشتركا مما يعني صدق البناء الداخلي. (الطريري، 1997، 356)

2-5-3. الثبات :

يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبارات مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس أي مدى قياس الاختبار المقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء في القياس ، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس.

2-3-5-1. المفهوم الإحصائي لمعامل الثبات:

على الرغم من أن الدرجات الحقيقية ودرجات الأخطاء العشوائية تعد من المفاهيم الافتراضية إلا أنها تقيد بدرجة كبيرة في التوصل إلى المفهوم الإحصائي للثبات.

حيث يمكن اعتبار معامل الثبات (coefficient of reliability) من المنظور الإحصائي يمكن اعتبارها نسبة تباين الدرجات الحقيقية إلى تباين الدرجات الملاحظة كالتالي:

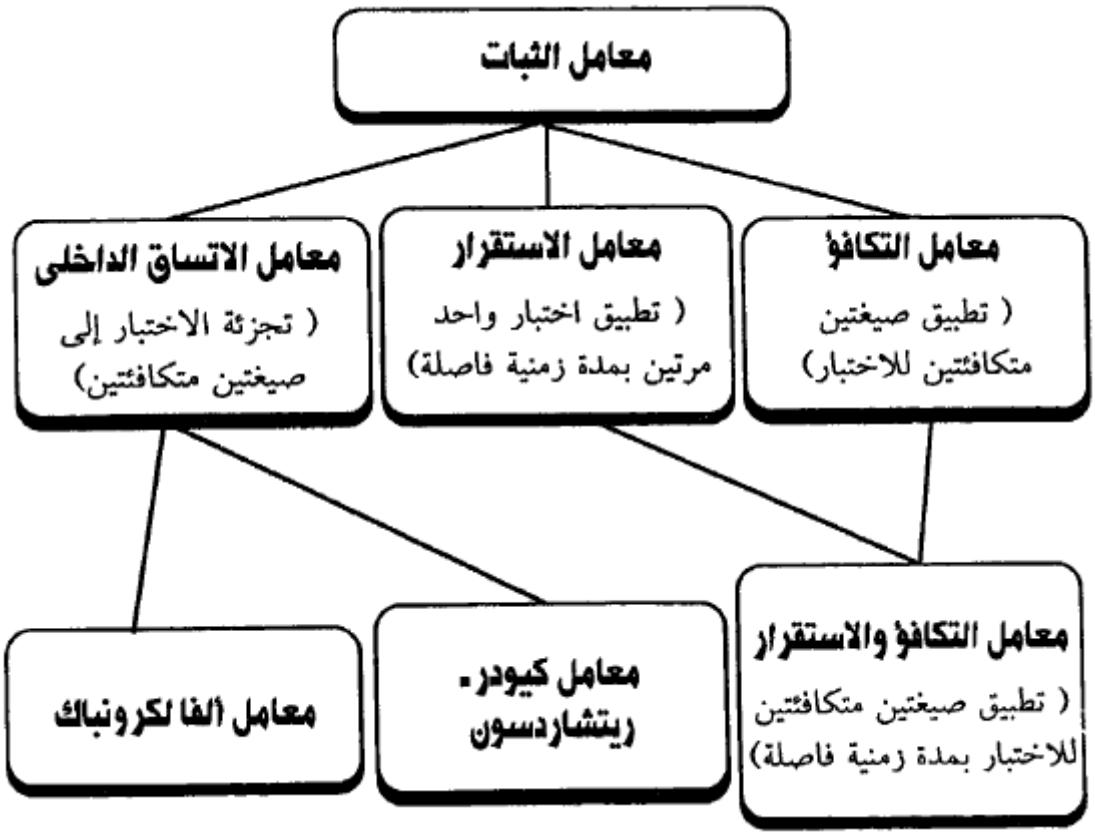
$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{تباين الدرجات الحقيقية}}{\text{تباين الدرجات الملاحظة}}$$ (علام، 2000، 133)

وتتراوح قيمته بين الصفر و1، فكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح، دل ذلك على قدر اكبر من ثبات الدرجات ، وبالتالي تزداد الثقة في دقة هذه الدرجات واتساقها والاعتماد عليها

ومعامل الثبات المناسب هو0.7 فأكثر ويعد معامل الثبات مرتفعا إذا بلغ 0.8 فأكثر، ومتوسطا إذا تراوح بين 0.6 –0.7 ومنخفضا إذا كان أقل من ذلك. (مراد وآخرون، 2005، 360)

2-3-5-2. طرق حساب معامل الثبات:

إن أساليب حساب الثبات متنوعة ويكون لكل أسلوب منها نوع من تباين الخطأ وهو التباين المؤثر على ثبات الاختبار حيث نحصل عليه كل ما استخدمنا مقياس مختلف، ويمكن تلخيص هذه الطرق في المخطط التالي :

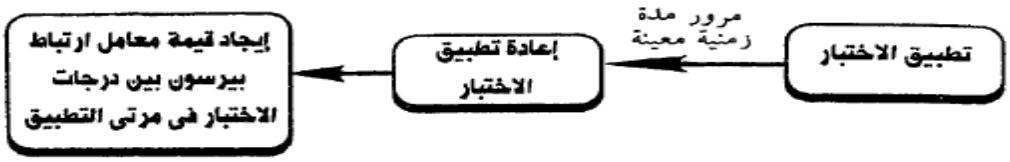


الشكل(1) أنواع معاملات الثبات (علام، 2000، 144)

أ- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار(الاستقرار) Test-Retest**

تقوم هذه الطريقة على تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد (لا تقل عن 30) ثم إعادة التطبيق على نفس الأفراد وفي نفس الظروف، ويكون الفاصل الزمني بين التطبيقين

في حدود أسبوعين إلى ستة أسابيع. ويتحدد الفاصل الزمني بين التطبيقين وفق نوع التفسير المطلوب للدرجات، ويكون معامل الارتباط البسيط بين درجات الاختبار في التطبيقين الأول والثاني. (مراد وآخرون، 2005، 360)

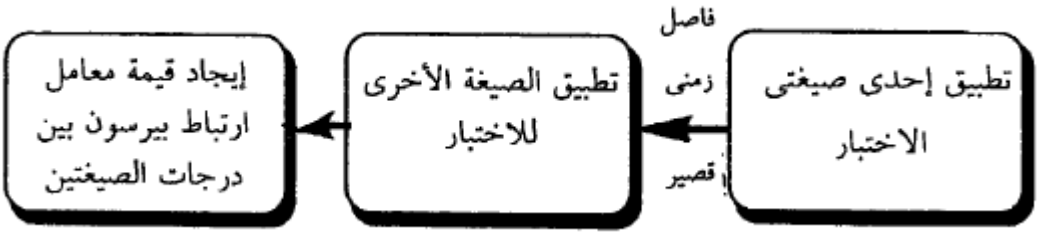


الشكل (2) يوضح إجراءات تقدير قيمة معامل الاستقرار (علام،2000، 149)

ب- طريقة الصور المتكافئة (معامل التكافؤ) Equivalent or parrallel forms

تستلزم هذه الطريقة إعداد صورتين متكافئتين للاختبار وتطبيقهما على نفس الأفراد والمقصود بالتكافؤ هنا: تساوي عدد ونوع البنود وطريقة الإجابة والتصحيح، والزمن المخصص للإجابة، والتعليمات إضافة إلى تساوي معاملات الصعوبة والتمييز والتباين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.(مراد وآخرون، 2005، 361)

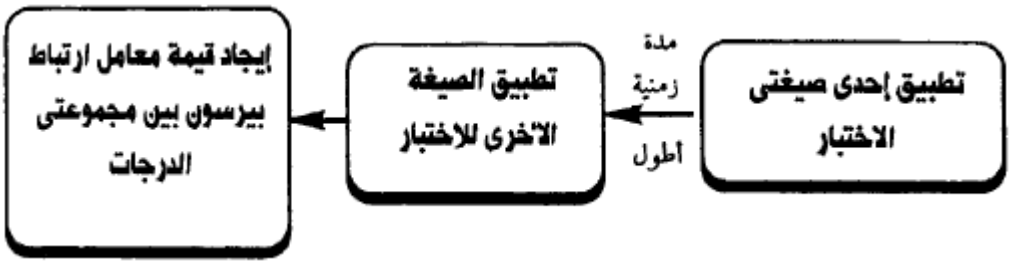
نقوم بتطبيق الصورتين المتكافئتين بمدة قصيرة (ساعات) على نفس الأفراد، ويتم تفريغ نتائج المجموعتين المتكافئتين ثم نحسب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للتطبيقين ويسمى معامل الثبات المحصل عليه بمعامل التكافؤ.



الشكل (3) يوضح إجراءات تقدير قيمة معامل التكافؤ (علام، 2000، 151)

وهناك ونظرا الطريقة تجمع بين الطريقتين السابقتين فإنها تؤدي إلى قيم تقديرية لمعامل الثبات اقل من نظيرتها في أي من الطريقتين السابقتين، وذلك لأنها تجمع بين الأخطاء العشوائية التي تؤثر في كل منهما.

فمعامل الاستقرار والتكافؤ يعكس الأخطاء العشوائية الناجمة عن اختلاف مفردات صيغتي الاختبار، وكذلك اختلاف الدرجات نتيجة التغيرات التي تحدث للأفراد المختبرين أو تذبذب السمة التي يقيسها الاختبار، ولذلك يعد هذا المعامل أكثر المعاملات تدقيقا وقيمه تعد بمثابة الحد الأدنى لتقدير معامل الثبات.



الشكل(4) يوضح إجراءات تقدير قيمة معامل التكافؤ والاستقرار(علام، 2000، 151)

ث- طريقة التجزئة النصفية(الاتساق الداخلي):

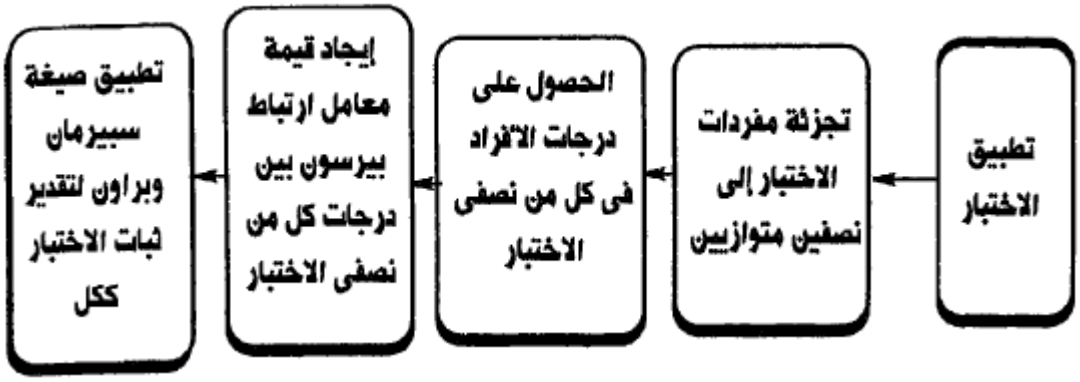
يمكن تقدير ثبات الاختبارات باستخدام معامل الاتساق الداخلي Internal (Consistency) ، التي تشبه الطريقتين السابقتين، إلا أنها لا تقييم تكافؤ الصيغتين لان التطبيق يتم مرة واحدة ثم يقسم الاختبار إلى نصفين متكافئين، ثم يتم حساب معامل الثبات.

ويذكر مراد وأخرون(2005) انه يتم تقسيم أسئلة أو بنود الاختبار إلى نصفين متكافئين أو نصفين يضم احدهما الأسئلة الفردية والثاني يضم الأسئلة الزوجية، وتستخدم درجات النصفين في حساب معامل الارتباط بينهما فينتج معامل نصف الاختبار ويلي ذلك استخدام معادلة سبيرمان–براون لحساب معامل ثبات الاختبار كله.

ويذكر (علام، 2000، 155) انه يتم تقدير درجات كل من نصفي الاختبار كما لو كان كل منهما اختبارا منفصلا، غير أن المشكلة الأساسية تتعلق بكيفية تجزئة الاختبار إلى

نصفين متكافئين أو متوازيين وبخاصة إذا كان الاختبار يشتمل على مفردات غير متجانسة في محتواها أو يقيس سمة مركبة أو عدة سمات.

ويمكن توضيح إجراءات تقدير قيمة معامل الاتساق الداخلي لاختبار أو مقياس معين باستخدام طريقة التجزئة النصفية بالشكل (5) :



الشكل (5) يوضح إجراءات تقدير قيمة معامل الاتساق الداخلي(علام،2000، 158)

ت- معامل ألفا كرونباخ

يعتبر معامل ألفا كرونباخ حالة خاصة من قانون كوردريتشارد سون وقد اقترحه كرونباخ 1951 ونوفاك ولويس 1967

ويمثل معامل ألفا كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة ، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار.(عبد الرحمان 2008،ص186)

$$\alpha = K/(K-1)[1-(\sum \sigma_k^2 / \sigma_{total}^2)],$$

K : عدد مفردات أو فقرات الاختبار

$\sum \sigma_k^2$: تباين درجات كل مفردة للاختبار

σ_{total}^2 : التباين الكلي لجميع مفردات الاختبار (Nicola Ritter,2010, 7)

كما أن قيمة معامل(α) عبارة عن متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة ، كما أن هذا المعامل يعد مؤشرا للتكافؤ إلى جانب الاتساق الداخلي أو التجانس.

أن معامل(α) يعتبر الحد الأدنى للقيمة التقديرية للثبات، بمعنى أن قيمة معامل ثبات الاختبار عامة لا تقل عن قيمة هذا المعامل ، فعندما تكون قيمة معامل(α) مرتفعة فإن هذا يعني أن الدرجات الاختبار ثابتة بالفعل، أما إذا كانت منخفضة فإنه بالإمكان الحصول على معامل ثبات أكبر بإتباع الطرق الأخرى في حسابه. (الغامدي ، 2001، 24)

3- **النظرية الحديثة :**

ظهرت نظريات معاصرة في القياس النفسي والتربوي تسمى نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response theory IRT) وسميت من قبل بنظرية السمات الكامنة (LATENT TRAIT THEORY)، تقوم نظرية الاستجابة للفقرة على مسلمة أساسية هي أن القيمة الاحتمالية لاستجابة فرد لفقرة اختباريه ما تكون دالة لكل من السمة أو القدرة التي تفترض أن الاختبار يقيسها لدى الفرد وخصائص الفقرة التي يحاول الإجابة عنها، أي أنها تفترض أن هناك دالة احتمالية تربط بين بارامترين احدهما يتعلق بالفرد والأخر يتعلق بالفقرة التي يختبر بها، وتهدف إلى النظرية للتوصل إلى قيم تقديرية لكل هذين البارمترين.

(linden and hambleton.1997, 5)

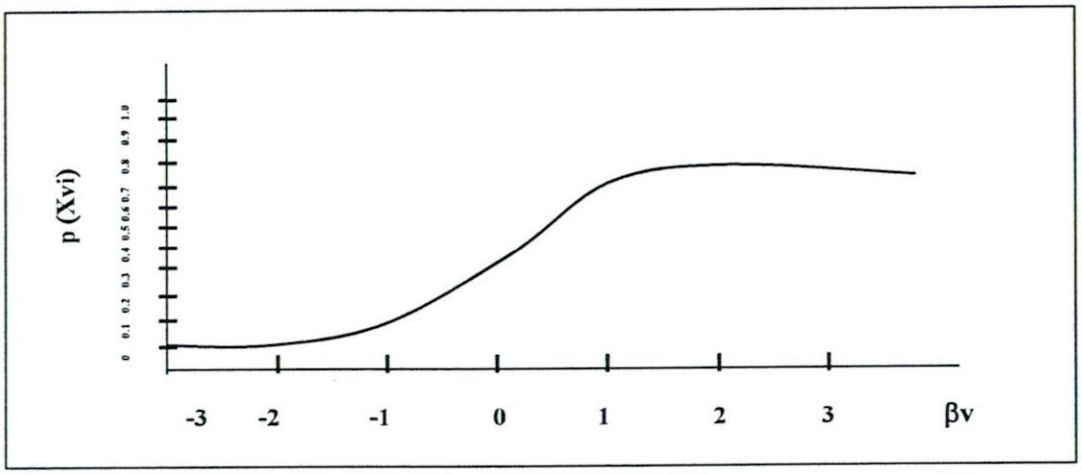
3-1. **مفهوم النظرية الحديثة :**

هي نظرية تدور حول الفقرة والأداء على الاختبار وكيفية ارتباط الأداء بالقدرة التي تقاس بالفقرات واستجابة الفقرة، ويمكن أن تكون منفصلة أوان تكون متصلة أو متفرعة بمعنى أن علامات الفقرات يمكن أن ترتب ويمكن وجود قدرة واحدة أو أكثر حسب الأداء على الاختبار.(محاسنة، 2013، 305)

3-2. مسلمات النظرية الحديثة: يذكر (زكري ،2009، 43) أن نظرية الاستجابة للفقرة تقوم على بعض المسلمات ومن أهمها مايلي:

أ- يمكن التنبؤ بأداء أي مختبر في أي اختبار بواسطة مجموعة من العوامل يطلق عليها سمات او قدرات كامنة.

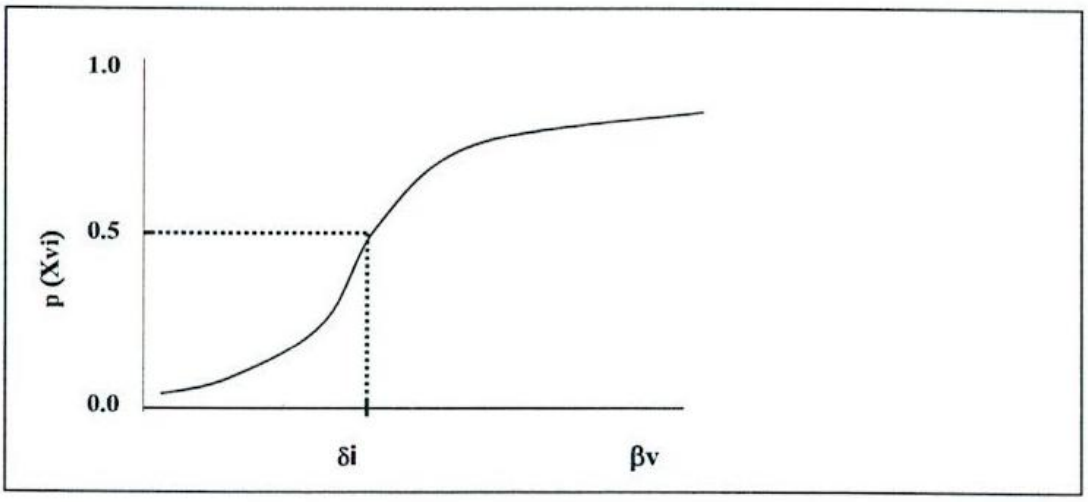
ب- يمكن وصف العلاقة بين أداء المختبر على أي فقرة اختيارية ومجموعة السمات أو القدرات الكامنة التي يفترض أنها تؤثر في أدائه على هذه الفقرة بدالة تزايدية (تزايد طردي) ويطلق عليها دالة خصائص الفقرة، لان هذه الدالة تحدد المختبرين الذين حققوا درجات مرتفعة في السمات التي لها توقعات احتمالية عالية للإجابة الصحيحة للفقرة من المختبرين الذين حققوا درجات منخفضة على السمات ويمكن تمثيل هذه العلاقة بالشكل التالي:



الشكل (06) المنحنى المميز للفقرة

ويلاحظ من الشكل (06) العلاقة بين احتمال الإجابة الصحيحة P(0) لفقرة ما ومقياس القدرة (Ability)، ويعرف بأنه المنحنى المميز للفقرة، وكل فقرة في الاختبار يكون لها منحنى مميز خاص بها، واحتمال الإجابة الصحيحة تقترب من الصفر عند مستويات منخفضة من القدرة، ويزيد احتمال الإجابة الصحيحة عند المستويات العالية للقدرة حتى تصل احتمال الإجابة الصحيحة إلى واحد صحيح .

ويأخذ المنحنى المميز للفقرة في حالة الفقرة ثنائية الدرجة الشكل التالي:



الشكل (07) المنحنى المميز للفقرة ثنائية الدرجة

ويعد مفهوم المنحنى المميز للفقرة من المفاهيم المهمة في نماذج الاستجابة للفقرة التي تتناول سمة كامنة متصلة يتم قياسها بفقرات اختباريه من النوع الثنائي أي تتطلب إجابة صحيحة أو إجابة خطأ، ويمثل هذا المنحى بدالة رياضية تربط بين احتمال نجاح الفرد في إجابة الفقرة، وبين السمة أو القدرة على السمة الكامنة التي يقيسها الاختبار، وهذه الدالة غير خطية(Non-Linear)، ويمكن التمييز بين هذه النماذج وفقا للصيغة الرياضية للمنحنى المميز للمفردة، حيث إن هذه الصيغة تمثل النموذج تمثيلا رياضيا. (علام، 2000، 690)

كما تفترض هذه النظرية إمكانية التنبؤ بأداء الأفراد (أو تفسير أدائهم) في ضوء خاصية أو خصائص مميزة لهذا الأداء تسمى السمات(Traits)، وهي تفترض وجود واحد أو أكثر من هذه السمات تكمن خلف استجابات الفرد لبنود الاختبار، وهذه السمات لا تلاحظ مباشرة وإنما يكون ذلك من خلال إجابة الفرد على المفردات.(مراد وآخرون،2005، 424)

3-3. فروض نظرية الحديثة:

لقد بنيت هذه النظرية وغيرها من النماذج اللوغارتمية على عدة فروض هي افتراضات لنماذج السمات الكامنة، نذكر منها الافتراضات التالية:

3-3-1. أحادية البعد Unidimensionality

تفترض هذه النظرية انه يمثل أداء الفرد في الاختبار قدرة كامنة وحيدة، ويختلف أداء الأفراد في الاختبار طبعا لاختلاف كمية القدرة التي يمتلكونها ويمكن تمثيل العلاقة بين متغيرات القدرة والأداء في المفردة بدالة رياضية... هذه القدرة الأحادية هي التي يرجع إليها الأداء وهو ما يسمى بأحادية البعد. (أيمن سليمان، 2010، 75)

ويذكر (Elliott,1983) أن (السمة) تعرف بوساطة مجموعة من البنود، ذات صعوبة أحادية البعد، أي أن بنود الاختبار لا تختلف فيما بينها، إلا من حيث مستوى الصعوبة فقط، وكما يكون الأفراد ذوي قدرة أحادية البعد تحدد وحدها مستوى أدائهم على الاختبار، ويعد نموذج راش نموذج السمة الكامنة الوحيد الأحادي البعد. (في: الجبوري،2012، 1403)

وتعني كذلك أحادية البعد أن يقيس الاختبار قدرة كامنة واحدة، وهذا يتفق مع أن المفحوص ذو القدرة العالية يفترض أن تكون احتمالية إجابته على الفقرة بشكل صحيح عالية أيضا، والعكس صحيح. (كاظم، 1988، 43)

3-3-2. الاستقلالية(الاستقلال المحلي) local Independence

يقصد بها أن تكون استجابات المشارك للمفردات المختلفة مستقلة استقلالا إحصائيا وهذا يعني أن لا تؤثر استجابة المشارك لأحدى مفردات الاختبار على استجابته للمفردات الأخرى، كما تعني أيضا أن صعوبة أي مفردة لا يعتمد على تقديرات صعوبة المفردات الأخرى ومن ثمة فان الاستقلالية تتضمن جانبين هما :

أ- تحرر القياس من توزيع العينة (person free) مما يعني ثبات تقدير القدرة والصعوبة بالرغم من اختلاف عينة الأفراد.

ب- تحرر القياس من مجموعة المفردات (البنود) (item free) مما يعني تقدير ثبات القدرة والصعوبة بالرغم من اختلاف المفردات. (سليمان، 2010، 76)

ت- لا يعتمد تقدير صعوبة البند على صعوبات البنود الأخرى المكونة للاختبار ولا على قدرة الأفراد الذين يجيبون عليها.

ث- لا يعتمد تقدير قدرة الأفراد على قدرة أي مجموعة أخرى من الأفراد الذين يؤدون الاختبار أو على صعوبات البنود التي يؤدونها. (كاظم، 1988، 42)

ويعتبر امتدادا للافتراض الأعم وهو أحادية البعد، وهو يعني انه إذا تم إزالة اثر العامل أو البعد أو السمة الكامنة خلف المقياس، فلن يوجد أي تغاير منتظم إضافي بين الفقرات، وبذلك فإن الاستقلال المحلي يمكن يظهر بين المجموعات الجزئية من الفقرات التي تسير في اتساق واحد. (زكري ، 2009، 46)

3-3-3. عامل السرعة في الإجابة speeded ness

تفترض هذه النظرية والنماذج المشتقة منها أن عامل السرعة لا يلعب دورا في الإجابة عن مفردات الاختبار بمعنى أن أي إخفاق للأفراد في الإجابة عن مفردات الاختبار يرجع إلى إخفاق قدرتهم وليس إلى تأثير عامل السرعة في إجاباتهم، ويمكن التعرف على هذا الفرض من خلال حساب عدد المفحوصين الذين لم يتمكنوا من الانتهاء من جميع مفردات الاختبار الذي اجري عليهم (طبقوه)، وذلك من مقارنة عدد البنود المتروكة دون إجابة بعدد البنود التي تم الإجابة عليها إجابة خاطئة، فإذا كانت النسبة صفرا أو قريبة من الصفر دل على عدم التأثر بعامل السرعة، كما يمكن التحقق من عدم تأثر المفحوصين بعامل السرعة عندما يجيب كل المفحوصين على اقل تقدير 75%، منهم على الاختبار. (سليمان، 2010، 76)

3-3-4. منحنى خاصية المفردة Item characteristic curve

منحنى خاصية المفردة أو قد يطلق عليها اسم (المنحنى المميز للمفردة) والذي يعرف بأنه دالة رياضية تربط بين احتمال نجاح الفرد في إجابته للمفردة، وبين السمة أو القدرة التي تقيسها مجموعة المفردات أو يقيسها اختبار يحتوي هذه المفردات. (سليمان، 2010، 77)

وتفترض هذه النظرية وجود دالة مميزة خاصة بكل مفردة ، يتخذ كل منها شكل منحنى الترجيح اللوغاريتمي ألاحتمالي وهناك إجماع بان منحنى خاصية المفردة يمكن تحديده من خلال أربع متغيرات هي القدرة أي سمة الفرد وثلاث متغيرات تتعلق بالمفردة التي تدعي معالم بارامترات المفردة وهذه المعالم هي: معامل الصعوبة، معامل التمييز، معامل التخمين.

3-4. نموذج راش :

اهتم العالم الدانماركي جورج راش عالم الرياضيات بإرسال دعائم الموضوعية في السلوك الإنساني وقياس الظواهر السلوكية، وقد تبنى راش الأساس الاحتمالي في تفسير الأداء، حيث افترض أن قيام أي فرد بالإجابة على مفردة معينة فان مستوى قدرته يحدد موقعه على المتغير المقاس، وتحدد قدرته احتمال حدوث الإجابة الصحيحة المتوقعة على مفردات الاختبار المتدرجة على متصل المتغير وقد تؤثر بعض العوامل الدخيلة في استجابة الفرد للمفردات مما يستلزم ضرورة ضبط الموقف حتى تكون القدرة فقط هي العامل الوحيد المؤثر في حدوث الاستجابة. (صالح، 2013، 426)

كما يحدد مستوى صعوبة المفردة موقعها على متصل المتغير موضع القياس ويحدد هذا المستوى احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة على هذه المفردة من مختلف الأفراد، وبالرغم من وجود بعض العوامل التي تؤثر في مستوى الصعوبة هو المؤثر فقط على الاستجابة، وبناء على ذلك فان استجابة الفرد على مفردة معينة تتحدد وفقا لمثيرين أساسيين هما: قدرة الفرد وصعوبة المفردة ومن المفترض أن زيادة قدرة الفرد على صعوبة المفردة يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة وكذلك زيادة مستوى صعوبة المفردة عن مستوى قدرة الفرد يؤدي إلى احتمال حدوث الاستجابة الخاطئة (صالح، 2013، 426)

يطلق على هذا النموذج نموذج البارامتر الواحد (one_parametr model) وقد اقترحه جورج راش (G–Rasch) ويهتم بتحديد موقع المفردة الاختبارية على ميزان صعوبة جميع المفردات التي تشكل الاختبار (بارامتر الصعوبة)، كما يهتم بتدريج مستويات قدرة الفرد باختبار معين على نفس ميزان تعيير المفردات ويفترض النموذج تساوي جميع مفردات الاختبار في التمييز بين مستويات القدرة المقاسة، وهي فرضية تبدو غير واقعية في تصميم الاختبارات وبناءها ، كما تفترض النموذج في ابسط صورة أن تكون القدرة المقاسة أحادية البعد، أي أن جميع مفردات الاختبار التحصيلي مثلا تقيس قدرة واحدة وكذلك يفترض النموذج أن الفرد لا يلجأ إلى التخمين العشوائي في إجابته عن مفردات الاختبار (علام ،2000، 693)

3-4-1. **الصيغة الرياضية لنموذج راش :**

يعد هذا النموذج من ابسط النماذج أحادية البعد، حيث يفترض أن احتمال إجابة الفرد إجابة صحيحة عن المفردة يرتبط بمتغيرين مستقلين هما القدرة أو السمة التي يملكها الفرد وصعوبة البند (المفردة).

ويعبر عنه بالعلاقة التالية التي تقيس احتمال إجابة الفرد ذي القدرة(o) عن الفقرة(i)

$$P_i(\theta) = \frac{e^{D(\theta - b_i)}}{1 + e^{D(\theta - b_i)}}$$

(الشريفين ،2003 ، 86)

حيث$P(\theta)$ تمثل احتمال الإجابة الصحيحة لفرد عن الفقرة i

حيث e=2.718 وهو ثابت رياضي

وان D=1.7 وهو عامل تدريج (Scaling Factor) يجعل القدرة المستنتجة من استعمال هذا النموذج مساوية للقدرة المستنتجة من استعمال النموذج الذي يعتمد على المنحنى الطبيعي التراكمي، والرمز bi معلم الصعوبة للفقرة i (الشريفين،2003، 86)

وهناك صيغة رياضية أخرى بالشكل التالي:

$$P(\theta)=\frac{1}{1+e^{-1(\theta-\delta)}}$$

Baker,2001, 25)(

3-4-2. خصائص نموذج راش: يتميز نموذج راش ببعض الخصائص المميزة :

أ- تكون لدى جميع المفردات القدرة التمييزية ذاتها فيما يتعلق بالسمة الكامنة .

ب- لا يوجد تفاعل بين الأفراد والمفردات .

ت- يعتبر المجموع النهائي لكمية الاستجابة الموجهة لمفردات الاختبار كافيا لتقييم مقياس السمة المرتبط بهذه الكمية الموجهة، أي أن التقييم يعتمد فقط على عدد المفردات التي تم حلها وليس نماذج المفردة (إسماعيل،2007، ص42)

ث- ويذكر spiel and Gluk(1988) تعتبر عملية تقدير المعالم عملية ليست صعبة لان معالم المفردة يمكن تقييمها باستخدام طريقة الترجيح الأكبر المشروط (CNL) ويكون التقييم مستقبلا عن مقاييس القدرة والعكس(في إسماعيل،2007، ص42)

ج-كما يذكر (Piquero et al,2001) إن العلاقة بين الاستجابة والسمة يمكن أن يتم وصفها بالنسبة لكل مفردة عن طريق دالة تزايدية مطردة وهي المنحنى للمفردة.

(في:إسماعيل،2007، 42)

3-4-3. وحدة قياس قدرة الفرد وصعوبة البند:

تعتبر وحدة قياس قدرة الفرد وصعوبة البند وحدة عامة تستخدم في قياس قدرات الأفراد بواسطة الاختبارات التي تبنى على أساس هذا الأنموذج، وهذه الوحدة تعد من الوحدات المناسبة التي يمكن التعامل بها في القياس النفسي والتربوي، ويسهل تحويلها إلى

وحدات قياس أخرى تناسب التطبيقات المختلة للاختبارات، وهذه الوحدة الرياضية العامة تسمى الترجيح اللوغارتمي logit . (علام، 1986، 131)

أ- **تعريف قدرة الفرد:** إن قدرة الفرد مقدرة باللوجيت، هي اللوغاريتم الطبيعي لمميز نجاح الفرد على البنود التي تعبر نقطة صفر التدريج عن صعوبتها

ب- **تعريف صعوبة البند:** أن صعوبة البند مقدرة اللوجيت، هي اللوغاريتم الطبيعي لمميز الفشل لدى الأفراد التي تعبر نقطة صفر التدريج عن قدرتهم

ت- **تعريف وحدة القياس(اللوجيت):** هي وحدة قياس كل من قدرة الفرد وصعوبة البند، وتعرف باللوغاريتم الطبيعي لمميز نجاح الفرد على البنود التي تعبر نقطة صفر تدريج عن صعوبتها، وعندما يساوي هذا المميز ثابتا هو الأساس الطبيعي (e) أي 2.72 ويكون عندئذ احتمال نجاح هذا الفرد 0.73 (كاظم، 1988 ، 28)

وتحقق وحدة القياس اللوجيت مميزات التدريج ذو الوحدات المتساوية ، ولكنها قد تتضمن قيما سالبة وصفرية، كما قد تكون عدا صحيحا أو كسريا، مما قد يؤدي إلى صعوبة التفسير لدى الباحثين. (صالح، 2013، 431).

ويتم تحويل وحدة القياس باستخدام معادلة التحويل الخطي الآتية:

$$Y=a+Bx$$

x: تدريج اللوجيت

Y: التدريج الجديد

a : هي الإزاحة المطلوبة لنقطة أصل التدريج وتحديد نقطة أصل في التدريج الجديد.

B: هو عامل المسافة الذي يحدد سعة وحدة القياس الجديدة.

تحافظ المعادلة على خصائص الوحدات المتساوية لوحدة اللوجيت، وتساعد على التوصل إلى تدريجات (وحدات) جديدة متعددة تتغلب على مشكلات وحدة اللوجيت. (صالح، 2013، 431)

وتتنوع تدريجات الفقرات الجديدة وتختلف تبعا لأهداف القياس المختلفة، وفيما يأتي بعض الأنواع المهمة من التدريجات:

ث- **وحدة التدريج المعتمدة على محك مستقل(سيت)** Substanative scaling units (site)

ج- **وحدة التدريج الخاصة باحتمال الاستجابة الصواب(شيبس** Response) probability scaling unite (Chips)

ح- **وحدة الواط :** حيث يتم تحويل تدريج اللوجيت إلى تدريج يمتد من صفر إلى 100 ومتوسط صعوبة الفقرات (50) ويمتاز هذا التدريج المئوي بسهولة التفسير لتقديرات قدرة الأفراد والممكن تحويل وحدة اللوجيت إلى وحدة الواط في تقدير كل من الصعوبة والقدرة باستخدام المعادلة الآتية:

الواط = 50 +(15/لو4)× الصعوبة بالوجيت وتتوزع درجاتها من صفر إلى 100 بمتوسط قدره 50.

خ- **وحدة التدريج الجماعية (نيت) Normative scaling Nits:** ووحدة النيت الجماعية =50+10×اللوجيت، بمتوسط 0.50 انحراف معياري ووحدة النيت بمتوسط 38 وانحراف معياري 6. (مراد وسليمان، 2002، 432)

ت- **وحدة القياس المستخدمة في المقاييس البريطانية** (BAS)

4- المنف: حيث تحول تدريج اللوجيت إلى تدريج له خصائص تدريج الواط نفسها، إلا أن طول أو سعة وحدة القياس (منف) يختلف عن سعة وحدة الواط، ويتم الحصول على تدريج المنف في معادلة التحويل الخطي(Y=5X+50). (صالح، 2013، 434)

3-4-4. طرق تقدير معلم صعوبة البند ومعلم قدرة الفرد:

3-2-4-1. طرق الأرجحية القصوى (Maximum likelihood):

تمتلك هذه الطرق عدة خصائص منها:

د- الاتساق والتقارب للقيم الحقيقية مع زيادة حجم العينة

ذ- كفاءة الخطأ المعياري النسبي

ر-التوزيع الطبيعي لتقديرات الخطأ

وتنقسم إلى ثلاث طرق :

أ- **طريقة الأرجحية القصوى غير المشروطة (Unconditional maximum likelihood estimation (UML)**: تقدر بشكل مشترك مواقع المفردات والأفراد على متصل السمة الكامنة.

ب- **طريقة الأرجحية القصوى الهامشية Marginal Maximum likelihood) estimation (MML)**: تقوم بعمل توزيع أولي لقدرات الأفراد (غالبا ما يكون التوزيع عادي) وتقدر مواقع المفردات بالاعتماد على هذا التوزيع.

ت-**طريقة الأرجحية القصوى المشروطة(Conditional Maximum likelihood estimation (CML)** : تقدير مواقع المفردات عن طريق عمل افتراضات التوزيع الحر. (إسماعيل ،2010، 48)

3-2-4-2. طريقة كوهين التقريبية (Cohen's Approximation): وهي طريقة أخرى أكثر اقتصادا قدمه كوهين 1976، وذلك لتقدير معالم نموذج راش وذلك بافتراض أن قدرات الفرد يمكن أن تقرب بوساطة الدالة الصريحة للدرجة الكلية وان هذه الدالة معرفة تماما ماعدا واحد فقط من المعالم المضروبة والذي يمكن تقديره بوساطة الترجيح الأكبر ويقوم هذا الافتراض على أن الصورة الملائمة، التي يمكن أن يوصف بها التوزيع التكراري لكل من قدرات الأفراد وصعوبات البنود هو التوزيع الاعتدالي. (كاظم، 1988، 27)

ولتطبيق هذه الطريقة التقريبية نتبع ثلاث خطوات رئيسية تجملها فيما يلي:

أ- تعيين تقديرات أولية لمعالم كل من صعوبات البنود وقدرات الأفراد وتباينها.

ب- حساب معاملي الامتداد وهما Expansion Coefficient

– لصعوبة البند ويختص بتصحيح التقدير الأولي لمعلم صعوبة البند من تأثير امتداد مدى القدرة لأفراد العينة، أي من تأثير تشتت قدرة الأفراد.

– معامل الامتداد لقدرة الفرد: ويختص بتصحيح التقدير الأولى لمعلم قدرة الفرد من تأثير امتداد مدى الصعوبة لبنود الاختبار أي من تأثير تشتت صعوبة البنود.

ت- حساب التقديرات النهائية للمعالم وأخطائها المعيارية. (كاظم، 1988، 27)

وتوجد طرق أخرى لا تعتمد على الحاسب الآلي وإنما يمكن إجراؤها باستخدام آلة حسابية، من بينها الطريقة التي تعرف باسم UFORM وهي تتطلب جداول خاصة (Wright, 1980)

والطريقة التي تعرف باسم Prox والتي اقترحها (Wright & Stone,1979)

وكذلك طريقة Alfit التي اقترحها (Wright & Stone،1979) وهي تعتمد على تحليل البواقي المعيارية (علام، 2001، 240)

3-4-5. خطوات تطبيق نموذج راش:

1. للنموذج متغيرين هما قدرة الفرد وصعوبة البند ونجاح أو فشل الفرد في الإجابة على أي بند نعتمد على المتغيرين.
2. قبل التحليل نحذف الأفراد الحاصلين على الدرجة النهائية أو الصفر لعدم مناسبة الاختبار لقدراتهم، ثم نحذف البنود التي أجاب عنها جميع الأفراد أو فشل فيها جميع الأفراد.
3. نحسب درجات البنود والأفراد.
4. نحدد قيمة مبدئية لقدرات الأفراد تعتمد على الدرجات الخام هي:

$$Bv = In\left(\frac{Tv}{T - Tv}\right)$$

حيث Tv الدرجة الخام للفرد v

T الدرجة النهائية للاختبار.

5. نحدد قيمة أولية لصعوبات البنود تعتمد على الإجابات الصحيحة لكل بند وتكون:

$$di = In\left(\frac{N - ni}{ni}\right)$$

ni عدد الذين أجابوا صحيحا على البند i، N العدد الكلي للأفراد

6. نحدد نقطة الصفر وهي متوسط صعوبات البنود، ثم نطرح هذه القيمة من صعوبة كل بند.

7. نعيد حساب صعوبات البنود باستخدام معادلات النموذج والتقدير الأولي للصعوبات ، ونكرر ذلك عدة مرات حتى تتقارب صعوبة كل بند

8. باستخدام قيم الصعوبات الأخيرة والتقديرات الأولية لقدرات الأفراد، نحسب تقدير أخر للقدرة ، ونكرر ذلك حتى تتقارب قيم القدرة المتتالية لكل فرد.

9. نكرر الخطوات 6،7،8 حتى نحصل على قيم ثابتة لصعوبات البنود وقدرات الأفراد.

10. نجري تصحيح لأخطاء التحيز في التقدير لكل من قدرات الأفراد وصعوبات البنود.

نرتب البنود في جدول طبقا للصعوبات تصاعديا وكذلك نرتب الأفراد تصاعديا طبقا لقدراتهم. (مراد وسليمان، 2002، 434-433)

3-4-6. مزايا وعيوب نموذج راش :

- نموذج راش هو النموذج الوحيد من النماذج الاحتمالية الذي تتوافر فيه خاصية استقلالية بارامتراته أي عدم تباين تقديرات قدرة الأفراد بتباين عينة المفردات التي يختبرون بها، وعدم تباين الخصائص السيكومترية للمفردات بتباين عينة الأفراد التي اجري عليها الاختبار، غير أن هذا يتطلب التحقق بصورة دورية من عدم حدوث تغيرات ربما تطرأ على

القيم التقديرية لبارامترات النموذج نتيجة لتغير خصائص أفراد مجتمع المختبرين أو تغيير طبيعة أو محتوى أو معنى المفردات الاختبارية بالنسبة إليهم بمرور الزمن.

– يعد نموذج راش ابسط النماذج الاستاتيكية الاحتمالية التي اشرنا إليها التي اشرنا إليها، حيث يشتمل على بارامتر واحد يتعلق بمفردات الاختبار وهو صعوبة المفردة فعلى الرغم من تباين مفردات الاختبار فان النموذج يفترض أن جميع المفردات تتساوى في قدرتها على التمييز، وهذا القيد يضيف قيدا أخر على انتقاء المفردات التي يشتمل عليها الاختبار، فالمفردات لا يجب أن تميز بين مستويات القدرة المقاسة تمييزا دالا فحسب، بل أن جميع مفردات الاختبار يجب أن تكون قدرتها على التمييز متساوية تقريبا.

– ويرى مؤيدو هذا النموذج أن الميزة التي تنجم عن ذلك هي أن المجموع غير الموزون لدرجات مفردات الاختبار يعد إحصاء كافيا sufficient statistic لتقدير قدرة الفرد المختبر، كما انه يترتب على ذلك أيضا ميزة أخرى تتعلق بوصل مفردات الاختبارات على شكل حلقات متتابعة لتحقيق عملية تكافؤ الاختبارات وهو أمر ضروري بل وأساسي في بناء نظم بنوك الأسئلة من اجل إمكانية تشكيل العديد من صيغ الاختبارات المختلفة، ولكي تؤدي إلى درجات كلية على ميزان موحد، فعملية التوصل إلى درجات متناظرة للصيغ المختلفة من الاختبار تسمى عملية التكافؤ، وعلى الرغم من أن تكافؤ الدرجات الحقيقية سواء التكافؤ الأفقي أو الراسي يمكن التوصل إليه بشروط متعددة، إلا أن نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية وبخاصة نموذج راش ربما ييسر ذلك، غير أن هذا يتطلب التحقق من فرضية تساوي المفردات في قدرتها على التمييز، وذلك بفحص أنماط البواقي المعيارية التي تنجم عن تقييم حسن مطابقة البيانات للنموذج. (علام، 2000، ص696)

يؤدي نموذج راش إلى منحيات مميزة للمفردات تكون متوازية أي لا تتقاطع ، وكذلك المنحنيات المميزة للأفراد المختبرين وهذا ييسر عملية التقدير الإحصائي لبارمترات النموذج والوصول إلى ما يسمى بالتقارب.

فالمنحنى المميز للمفردة هو دالة اختيارية هو دالة رياضية تربط بين احتمال الإجابة الصحيحة لمجموعة من الأفراد المتساوين تقريبا في القدرة المقاسة وبين صعوبات المفردات.

غير أن توازي هذه المنحنيات لا يحدث إلا إذا حققت البيانات الفرضيات التي يستند إليه النموذج، وبخاصة فرضية البعد الأحادي للاختيار وتساوي تمييز مفرداته وعندئذ يمكن تفسير مستويات وأنماط القدرة المقاسة، علما بان التحقق من خاصية البعد الأحادي يشوبه كثير من المشكلات الإحصائية والسيكومترية، كما أن كثيرا من الاختبارات ربما لا تقيس سمات أحادية البعد.(علام، 2000، 697)

3-5. الخصائص السيكومترية وفق النظرية الحديثة (نموذج راش):

3-4-1. صعوبة البنود: يعرف (علام،2007، 224) مفهوم صعوبة البند بأنه النقطة على متصل السمة الكامنة التي يُتوقع عندها أن يكون احتمال إجابة الفرد إجابة الصحيحة عن الفقرة دون تخمين تساوي 50%.

ويذكر (إسماعيل،2001، 50) إن مفهوم صعوبة البنود وفق نموذج راش هو مستوى القدرة (θ) التي يكون عندها المنحنى المميز للبند أكثر انحدرا، أي انه كلما زادت صعوبة البند كلما زادت فرصة قدرة الفرد على اجتياز المفردة بنسبة 50%.

ويرى بيكر (Baker,2001, 5) أن الصعوبة تتراوح درجاته من ($+\infty$)إلى($-\infty$) إلا انه و لا اعتبارات علمية عادة ما نحدد مدى القدرة (من 3- إلى 3+).

3-4-2. معلمة التمييز: Discrimination Parameter

يعرف تمييز البند انه معدل التغير في احتمال الاستجابة الصحيحة للأفراد على البند بالنسبة لمستوى القدرة، وتقدير هذه القوة بمعامل التمييز الذي يقصد به الميل النسبي للمنحنى المميز للبند على محور القدرة. (كاظم،1988، 342)

وتعبر قيم هذا المعلم عن مدى قدرة الفقرة على التمييز بين المفحوصين ذوي القدرات التي تقع دون موقع الفقرة على متصل القدرة وأولئك ذوي القدرات التي تقع فوق موقع هذه الفقرة، ترتبط قيم معلم التمييز بميل منحنى خصائص الفقرة، وتتراوح قيمته كما هو الحال في الميل من (صفر) إلى (+1) ، حيث تقع قيم التمييز المقبولة ضمن الفقرة (من صفر إلى 2) ، وبزيادة ميل المنحنى تزداد قيمة معلم التمييز. (حامد، 2008، 18)

3-4-3. صدق القياس:

ويذكر (إسماعيل، 2007، 52) انه يوجد عدة إحصاءات يمكن استخدامها في تقدير الصدق وفق راش:

أ- متوسط مربع البواقي (Mean Square Residual) يناظر متوسط مربع البواقي معاملا الارتباط الثنائي الأصيل في القياس الكلاسيكي، ويقوم على اختصار التناقضات بين البيانات الملاحظة والمتوقعة.

ب- احصاءة الملاءمة Item-fit Statistics ويسمى صدق الاستجابة وهو إحصاء الأوزان المعيارية لأنماط الاستجابة غير المتوقعة، ويكون حساسا لأقل ملائمة للبنود في المدى المتوسط للاختبار، وتتراوح قيم إحصاء الملائمة بين (0.75-1.30) وينقسم إحصاء الملاءمة إلى نوعين :

- إحصائي الملاءمة التباعدي Out -fit Statistics : وهو مدى تباعد البيانات عن النموذج ، يكون حساسا لأنماط الاستجابة غير المتوقعة للأفراد الذين يبعد مستوى قدرتهم عن مستوى صعوبة البند.

- إحصائي الملاءمة التقاربي In -fit Statistics: وهو مدى تقارب البيانات من النموذج يكون حساسا لأنماط الاستجابة غير المتوقعة للمفحوصين الذين يقرب مستوى قدرتهم من مستوى صعوبة البند، ويكون أيضا أكثر إبرازا للمعلومات حيث يعطي ثقلا اكبر للفرق بين النتاج الفعلية والنتائج الملاحظة بالنسبة للأفراد الذين يقترب معدل قدراتهم من مستوى صعوبة البند.

3-4-4. الثبات :

يتحقق ثبات القياس حسب نموذج راش باستقلال القياس عن مجموعة لأفراد المؤدية للاختبار، وأيضا استقلال القياس عن الاختبار المستخدم، فحسب (كاظم ،1988، 99) تسمح استقلالية القياس وفق نموذج راش بثبات القياس (صعوبة البند، قدرة الفرد) باختلاف عينة التدريج أو باختلاف الاختبار المستخدم لقياس قدرة ما.

كما أن نموذج راش لا يعطي فقط معامل ثبات الاختبار الكلي ولكنه يعطي أيضا معامل ثبات لكل فرد ولكل بند.(إسماعيل، 2007، 50).

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

تعتبر منهجية البحث السبيل الأنسب لإلمام بموضوع ما والطريق الإجرائي الذي يتخذه الباحث لتحقيق الأهداف، حيث يتم تحديد مجتمع الدراسة الذي اشتقت منه عينتها وكيفية اختيارها، كما سيتم التعريف بأداة الدراسة الأساسية وعرض أهم الإجراءات والخطوات التي تم تنفيذها للإجابة عن أسئلة الدراسة، بالإضافة إلى التعريف بأهم التحليلات الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات .

1- منهج البحث

يختلف المنهج حسب مشكلة الدراسة والأهداف،واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لأنه احد الأساليب البحثية الأكثر استخدما في العلوم النفسية والتربوية، كما يعد ملائما لأهداف الدراسة الحالية، ويذكر (عبيدات وآخرون،1999، 46) أن "المنهج الوصفي التحليلي يساعد بفهم الظاهرة المدروسة، كما هي دون تدخل من الباحث، ويرتكز على الوصف الكمي والنوعي الدقيق والتفصيلي بهدف فهم مضمونها".

2- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من التلاميذ المتمدرسين على مستوى ولاية المسيلة في كل الأطوار التعليمية (الابتدائي والمتوسط والثانوي) للموسم الدراسي 2020/2019.

جدول(1) التوزيع الكلي للمتمدرسين في ولاية المسيلة

الطور التعليمي	العدد الكلي للمؤسسات	العدد الكلي للتلاميذ	العدد الكلي للأساتذة
المستوى الابتدائي	682	148741	6749
المستوى المتوسط	160	94338	5008
المستوى الثانوي	70	34394	2931
المجموع	912	277473	14688

3- عينة البحث:

كان اختيار عينة البحث وفق طريقة العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل من المتمدرسين في الأطوار التعليمية الثلاثة (الابتدائي والمتوسط والثانوي) ، بحيث تمثل المجتمع الأصلي تمثيلا صادقا، وبذلك نستطيع تعميم نتائج البحث، ويعتبر هذا النوع من العينات من أفضل الطرق المستخدمة في انتقاء العينات، وذلك لتميزها بالدقة وتوفير الوقت والمال والجهد.

وهناك أسباب عدة لاختيار عينة المتمدرسين في المستويات الدراسية الثلاثة:

- معظم الدراسات السابقة ركزت على مستوى واحد أو اثنين من بين المستويات.
- المقياس صالح حسب دليل المقياس للفترة العمرية 6-18سنة.
- انتشار المشكلات السلوكية في كل المستويات الدراسية رغم أن حدتها تختلف من مستوى لأخر.

ويذكر الكثير من الباحثين انه إذا كان المجتمع الأصلي متجانسا، تسهل عملية اختيار العينة، لان أي عدد من أفراده مهما كان قليلا فإنه يمثل المجتمع الأصلي كله، وبما أن المجتمع الأصلي في الدراسة الحالية ، مجتمع متجانس لأنه مكون من المتمدرسين في المؤسسات التعليمية.

أما حجم العينة وبما أنحجم مجتمع البحث كبيرا ومتجانسا، فسيكون اختيار العينة باستخدام المنحى الذي ذكره (علام ، 2011، 168)، أو من خلال ما قام بحسابه كيربسي ومورغان (kerjcie & morgan(1970 بحساب حجم العينة اللازمة لمجتمعات يصل حجمها إلى مليون فرد عندما يكون مستوى الدلالة 0.05(الحسن،2019، 6) ، حيث رأى الباحث أن أقل حجم ممكن هو 384 فردا.

ومن أجل ذلك فقد تم اختيار العينة وفق مراحل متعددة جاءت كما يلي:

المرحلة الأولى: تم الاختيار وفق الدوائر الجغرافية البالغ عددها 15 دائرة على مستوى ولاية المسيلة، حيث تم اختيار 9 دوائر ما يمثل 60% بشكل عشوائي باستعمال القرعة.

من اجل ذلك حصل الباحث على ملف خاص بتفاصيل ومعلومات كل المؤسسات التعليمية (الابتدائي والمتوسط والثانوي) على مستوى الولاية من مديرية التربية لولاية المسيلة، وكان اختيار المؤسسات التعليمية (الابتدائي والمتوسط والثانوي) بمعدل 1-2 مؤسسة تعليمية على مستوى كل دائرة جغرافية مختارة، وكان اختيار المؤسسات التعليمية (ثانوية أو متوسطة أو مدرسة) على مستوى الدائرة الواحدة، والجدول (2) يوضح توزيع عدد المؤسسات التعليمية على الدوائر المختارة.

جدول(2) توزيع عدد المؤسسات التعليمية على الدوائر في ولاية المسيلة

	المؤسسات التعليمية		
الدوائر	الثانويات	المتوسطات	الإبتدائيات
المسيلة	02	02	02
حمام الضلعة	01	01	02
أولاد دراج	01	01	01
سيدي عيسى	01	01	02
بوسعادة	02	02	02
سيدي عامر	01	01	01
مقرة	01	01	02
مجدل	01	01	01
عين الحجل	01	02	02
المجموع	11	12	15

المرحلة الثانية: الانتقال إلى المؤسسات التعليمة المختارة، بعد الحصول على ترخيص من مدير التربية لولاية المسيلة تحت رقم831 وبتاريخ 2019/09/15، حيث تم اختيار الأساتذة المقومين للمتمدرسين، وفق طريقة الاختيار بالقرعة من قائمة الأساتذة على مستوى إدارة المؤسسة التعليمية وكانت أعدادهم موزعة حسب عدد المتمدرسين في كل مؤسسة تعليمية، فقد تم اختيار من (2-4) أساتذة على مستوى المدارس الابتدائية، ومن (2-7)

أساتذة على مستوى المتوسطات، ومن (3–5) أساتذة على مستوى الثانويات، كما اشترط في الأستاذ المقوّم أن يكون قد درس الفوج على الأقل مدة 3 أشهر، وكذلك طلب منهم مايلي :

- الاختيار العشوائي للمتمدرسين داخل أفواجهم الدراسية من (2–4) متمدرس.
- تدوين المعلومات الشخصية الضرورية التي يتم استخدامها لأغراض البحث.
- ملأ كل استمارة لكل تلميذ على حدا.
- اعتبار الاستمارة تقويم سلوكي للتلميذ لا أكثر ولا اقل.

جدول(3) توزيع أفراد العينة وفق الطور التعليمي

الطور التعليمي		أفراد العينة	%
1	الابتدائي	197	48,88
2	المتوسط	115	28,54
3	الثانوي	91	22,58
المجموع		403	100

الجدول(3) يمثل توزيع أفراد العينة على الأطوار التعليمية والنسب المئوية التي تمثلها في العينة، حيث جاء الطور الابتدائي بنسبة 48.88% في العينة والذي يتمدرس فيه التلاميذ مدة خمسة سنوات، ويمثل الطور المتوسط ما نسبته 28.54% في العينة والذي يتمدرس فيه التلاميذ مدة أربعة سنوات، كما يمثل الطور الثانوي نسبة 22.58% في العينة والذي يتمدرس فيه الطلاب مدة ثلاث سنوات.

جدول (4) توزيع أفراد العينة وفق متغيري الطور التعليمي والجنس

الطور التعليمي		عدد التلاميذ	الجنس	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1	ابتدائي	197	ذكور	105	%26,05
			إناث	92	%22,83
2	متوسط	115	ذكور	57	%14,14
			إناث	58	%14,39
3	ثانوي	91	ذكور	46	%11,41
			إناث	45	%11,17
المجموع		403	ذكور	208	%51.61
			إناث	195	%48.38

يمثل الجدول(4) توزيع أفراد العينة وفق أطوار التعليم وجنس أفرادها، حيث لاحظ الباحث أن نسبة الجنسين متقاربة في كل الأطوار، وبالتالي نستطيع القول أن العينة ممثلة للذكور والإناث في آن واحد.

الجدول (5) توزيع الأساتذة (المقومين للمتمدرسين) وفق الطور التعليمي

أطوار التعليم		عدد الأساتذة	%
1	ابتدائي	50	34,01
2	متوسط	55	37,41
3	ثانوي	42	28,57
المجموع		147	100

يمثل الجدول(5) توزيع عدد الأساتذة وفق الأطوار التعليمية، حيث بلغت اكبر نسبة للأساتذة المقومين في الطور المتوسط بنسبة 37.41% بسبب تخصص كل أستاذ في مادة تعليمية معينة، كما بلغت نسبة الأساتذة المقومين من الطور الابتدائي نسبة 34.01% رغم

انه يمثل نصف عدد المتمدرسين في العينة بسبب أن الأستاذ الواحد يدرس كل المواد التعليمية، كما بلغ نسبة عدد أساتذة الثانوي في مجموع المقومين 28.57%.

4- حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** امتد تطبيق أداة البحث خلال السنة الدراسية 2019-2020.
- **الحدود المكانية:** تم التطبيق في المؤسسات التعليمية لكل أطوار التعليم، حيث شملت الطور الابتدائي والمتوسط والثانوي في حدود ولاية المسيلة.

5- أداة البحث:

5-1. مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار الثاني (SSBS-2)

الأداة الرئيسية في هذه الدراسة مقياس باللغة الانجليزية لصاحبه Kenneth W. Merrell(2002) (SCHOOL SOCIAL BEHAVIOR SCALES second Edition(SSBS-2)) حيث ترجم اسم المقياس إلى مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي النسخة الثانية، ويتكون المقياس الأصلي من 64 فقرة مقسمة إلى مقياسين منفصلين مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس السلوك اللااجتماعي. (merrell,2002, 5-6)

وقد حصلنا على المقياس كاملا من كتاب (whitcomb ,2018, 390-391) ومن دليل المقياس (merrell,2002, 5-6)،يذكر Merrell(2002) انه تم تصميم مقياس SSBS-2 مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، لتوفير عينة شاملة وموجزة من السلوكات والخصائص في مجال الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي، حيث تم اشتقاق فقرات SSBS-2مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2، من النسخة الأولى من المقياس SSBS السلوك الاجتماعي المدرسي، والذي تم نشره لأول مرة سنة 1993، حيث تم تطوير فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية لتعكس المجالات الفرعية المهمة للتكيف الاجتماعي المتعلق بالأقران والتكيف الاجتماعي المتعلق بالكبار، والتواصل الاجتماعي المتعلق بضبط الذات، أما فقرات مقياس السلوك اللااجتماعي فقد طورت لتكون متناسقة مع النظريات الحديثة والأبحاث المتعلقة بتطور مظاهر وأشكال السلوكات الاجتماعية السرية والعلنية.

كما "افترض ميريل أن الأطفال في الأوضاع التعليمية في مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي يقومون بشكلين أو نوعين من التكيف الاجتماعي هما: التكيف الاجتماعي المرتبط

بالمعلم والتكيف الاجتماعي المرتبط بالرفاق، وان السلوكات الاجتماعية الناجمة عن ذلك التكيف، إما أن تكون ايجابية، تتمثل بالكفاءة الاجتماعية او سلبية وتتمثل بالسلوك الاجتماعي المدرسي."(الزبيدي،1995، 38)

5-1-1. مقياس الكفاءة الاجتماعية:

يتكون مقياس الكفاءة الاجتماعية من 32 فقرة تصف السلوكات التكيفية أو الايجابية التي تؤدي إلى نتائج شخصية واجتماعية ايجابية للطلاب (merrell,2002, 3-4) وقد درجت كل فقرة على سلم خمس درجات تبدأ من: (1) أبدا و(2) نادرا و(3)أحيانا و(4) غالبا و(5) دائما.

كما ينقسم المقياس (أ) إلى ثلاث أبعاد حسب المقياس الأصلي هي:

أ- العلاقات مع الأقران ب- ضبط الذات والامتثال ت- السلوك الأكاديمي

أ- **بعد العلاقات مع الأقران** (The Peer Relations)

ترتبط فقرات هذا البعد مع نوع التكيف المرتبط بالرفاق مع التكيف السلوكي الاجتماعي، بحيث تعكس الفقرات الخصائص والمهارات الاجتماعية المهمة في إقامة علاقات ايجابية بين الأقران والحصول على القبول الاجتماعي، ويتكون من 14 فقرة يتضمن الفقرات التالية: 32،30،29،28،26،25،22،21،19،11،9،6،5،4

ب- **بعد ضبط الذات والامتثال :** (The Self-Management/Compliance)

ترتبط فقرات هذا البعد بنوع التكيف المرتبط بالمعلمين من التكيف السلوكي الاجتماعي، بحيث تعكس هذه الفقرات المهارات الاجتماعية المتعلقة بضبط النفس والتعاون والامتثال أو الإذعان لمتطلبات القوانين المدرسية، حيث تكون من 10 فقرات ويتضمن الفقرات التالية:31،27،24،23،17،16،15،12،7،1

ت- **بعد السلوك الأكاديمي** (The Academic Behavior)

ترتبط فقرات هذا البعد بنوع التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف السلوكي الاجتماعي، بحيث تعكس هذه الفقرات الأداء الأكاديمي والمشاركة في المهام الأكاديمية ويتكون من 8فقرات ويتضمن الفقرات 20،18،14،13،10،8،3،2.

5-1-2. مقياس السلوك اللاجتماعي(Antisocial Behavior scale)

يتكون مقياس السلوك اللاجتماعي من 32 فقرة يصف مشاكل السلوك الاجتماعي الشائعة للأطفال والشباب، وتعتبر هذه السلوكيات الاجتماعية في طبيعتها لأنها ضد الآخرين ومن المحتمل أن تؤدي إلى الانحراف أو من المحتمل أن تؤدي إلى عواقب اجتماعية سلبية مثل رفض الأقران، أو توتر العلاقات مع الطلاب الآخرين، أو توتر العلاقات مع المعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من البالغين(merrell,2002, 4) وقد درجت كل فقرة على سلم خمس درجات تبدأ من: (1) أبدا و(2) نادرا و(3)أحيانا و(4) غالبا و(5) دائما.

كما ينقسم المقياس (ب) إلى ثلاث أبعاد حسب المقياس الأصلي هي:

أ- **بعد عدائي وقابل للاستثارة** (The Hostile/Irritable):

ترتبط فقرات هذا العد مع نوع التكيف المرتبط بالرفاق من التكيف الاجتماعي السلوكي، بحيث تعكس هذه الفقرات السلوكيات التي تعتبر متمركزة حول الذات وتمثل الأنانية والسلوكيات المزعجة التي تؤدي إلى رفض الرفاق، يتكون هذا البعد من 14 فقرة وتتضمن الفقرات التالية: 31،29،27،22،21،20،15،14،13،11،9،8،7،1.

ب- **بعد اللاجتماعي والعدوانية** (The Antisocial/Aggressive):

ترتبط فقرات هذا البعد بنوع التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف الاجتماعي السلوكي، بحيث تعكس هذه الفقرات العنف تجاه القوانين المدرسية، وإيذاء الآخرين، مما ينتج عنها علاقات متوترة مع الرفاق ورفض الرفاق للفرد. وتكون هذا البعد من10 فقرات ويتضمن الفقرات التالية:25،19،18،17،12 ،6،5،4،3،2.

ت- **بعد المتحدي والفوضوي:** (Defiant / Disruptive):

ترتبط فقرات هذا البعد بنوع التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف الاجتماعي السلوكي، بحيث تعكس هذه الفقرات السلوكيات التي تعطل النشاطات المدرسية الجارية، ويتكون البعد من 8 فقرات ويضمن الفقرات التالية:32،30،28،26،24،23،16،10

2-5. إجراءات ترجمة مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار 2

يذكر (جبيوسبي،2008، 136) أن هناك خطوات أربعة تضمن الترجمة الصحيحة هي:

الخطوة الأولى: يتم ترجمة المقياس من اللغة أ إلى اللغة ب.

الخطوة الثانية : يتم بعدها إعادة ترجمة المقياس من اللغة ب إلى اللغة أ شريطة أن يقوم مترجم أخر بهذه العملية.

الخطوة الثالثة: يتم مقارنة نسختي المقياس تلك الأصلية وتلك التي تمت ترجمتها عكسيا، كما ويتم تحديد التناقضات وتصحيحها.

الخطوة الرابعة: يتم ترجمة النسخة المترجمة التي جرى تعديلها إلى اللغة أ مرة أخرى لغايات المقارنة وتستمر هذه العملية إلى أن تختفي جميع التناقضات بين النسختين.

ولغرض التحقق من أهداف البحث وبما يتلائم والتعريفات النظرية والإجرائية الخاصة بالمقياس، وبعد الاطلاع على المصادر والأدبيات ذات العلاقة، وعلى البحوث والمطبوعات، وتم الحصول على دليل استخدام المقياس الأصلي باللغة الانجليزية، قمنا بالخطوات والإجراءات الخاصة بالتكييف.

كما يمكن التذكير أن اللجنة المشتركة المكونة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس(APA) والجمعية الأمريكية للبحث التربوي(AERA) والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي (NCME) حددت المعايير للاختبارات التربوية والنفسية(1985) تعليمات دقيقة للاختصاصيين في المقاييس التعليمية النفسانيين الذين يختارون، يطورون، ويشرفون، ويستخدمون الاختبارات النفسية والتعليمية، هناك ثلاث معايير هي كما يلي:

المعايير 6.2 عندما يقوم مستخدم الاختبار بتغييرات أساسية في بنية الاختبار، طريقة الاستخدام، التعليمات، اللغة أو المحتوى، يجب عليه إعادة صدق استخدام الاختبار حسب حالات التغييرات أو عرض أسباب منطقية تدعم الادعاء أو مصداقية إضافة ليست ضرورية أو ممكنة.

المعايير 13.4 عندما يترجم اختبار من لغة/ لهجة إلى أخرى لاستخدامها لاختبار مجموعات ذات لغة واحدة يجب التثبت من مصداقيتها وجدارتها.

المعايير 13.6 إذا كان المقصود مقارنة نسختين لاختبارين في لغتين، يجب أن يدون دليل على مقارنة الاختبار. (هاملتون وآخرون، 2006، 23)

5-3. مراحل الترجمة:

كانت مراحل الترجمة من الانجليزية إلى العربية وفق الخطوات التالية:

1- تمت ترجمة المقياس من الانجليزية إلى العربية بالاعتماد على 5 أساتذة لغة انجليزية حاصلين على شهادة ليسانس لغة انجليزية باستعمال القواميس اللغة الانجليزية وقواميس ترجمة مصطلحات علم النفس والبرامج الالكترونية والانترنيت مع مراعاة تكييفها للثقافة الجزائرية وحرصنا على عدم إهمال مضمون فقرات المقياس، وذلك للحفاظ على المعنى الأصلي للعبارات.

2- وللتأكد من الترجمة العربية للمقياس، تم اعتماد الإجراء المتبع في ترجمة المقاييس وهو ما يعرف بالترجمة العكسية(back-translation)، حيث أعيدت الترجمة من طرف مترجمين معتمدين ومتخصصين في الترجمة واحدهما متحصل على ماجستير في الترجمة(الملاحق) (لم يطلع على النسخة الانجليزية الأصلية).

3- تمت مقارنة بين الصورة الانجليزية المترجمة والصورة الانجليزية الأصلية، حيث ظهرت بعض الإختلالات عدلت بعد مراجعة بعض المصطلحات في قواميس الترجمة لمصطلحات علم النفس.

4- تقويم النسخة من حيث اللغة العربية وسلامة مبناها ومعناها، حيث تم ذلك مع متخصصين في اللغة والأدب العربي (الدكتور عبد الكريم المعمري –جامعة المسيلة والدكتور جوادي إلياس –جامعة البويرة)

5- تم توزيع نسخة أولية على مجموعة مكونة من 14 أستاذ وأستاذة وتجريبه على عينة من التلاميذ، وتسجيل كل الملاحظات الخاصة بالصعوبات في فهم العبارات وقابليتها للتطبيق السلوكي وملاحظات أخرى.

6- وزعت الصورة النهائية للمقياس باللغة العربية مع النسخة الانجليزية على مجموعة من الدكاترة التالية أسماءهم:الدكتورة اينوري عينان(علم النفس المعرفي-جامعة البويرة) والدكتورة صباح عايش(علم النفس العام- جامعة عين الدفلى) والدكتور تومي الطيب (علم النفس – جامعة المسيلة) والدكتور سليمان بومدين(جامعة سكيكدة) في تخصصات علم النفس وعلوم التربية المتمكنين من اللغة الإنجليزية اعتمدت التعديلات المقترحة من طرفهم.

7- كما تم الاستعانة بترجمة داوود(1999) والزبيدي(1995) لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار الأول في تعديل بعض العبارات بحكم أنه لا توجد فروق جوهرية بين الإصدار الأول والثاني بل تغيرات طفيفة كما ذكر ذلك صاحب المقياس الأصلي.

الجدول(6) فقرات مقياس ssbs-2 باللغة الانجليزية المترجمة إلى اللغة العربية

مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي			
المقياس (أ): الكفاءة الاجتماعية			
الرقم	**الترجمة النهائية بالعربية**	**العبارة الأصلية بالإنجليزية**	الرقم
1	يتعاون مع الطلبة الآخرين.	Cooperates with other students.	**1**
2	انتقاله من نشاط صفي إلى نشاط صفي آخر يكون بشكل مناسب	Makes appropriate transitions between different activities.	**2**
3	ينهي واجبه المدرسي دون أن يذكره أحد.	Completes schoolwork without being reminded.	**3**
4	يقدم المساعدة للطلبة للآخرين عندما يحتاجون إليها.	Offers help to other students when needed.	**4**
5	يشارك بفعالية في الأنشطة والنقاشات الجماعية	Participates effectively in group discussions and activities.	**5**
6	يفهم مشاكل واحتياجات الطلبة الآخرين	Understands problems and needs of other students.	**6**
7	يبقى هادئا عند حدوث المشاكل	Remains calm when problems arise.	**7**
8	يصغي وينفذ توجيهات الأساتذة	Listens to and carries out directions from teachers.	**8**
9	يدعو الطلبة الآخرين على المشاركة في تطبيق التعليمات	Invites other students to participate in instructions.	**9**
10	يطلب توضيحا للتعليمات بطريقة مناسبة	Asks appropriately for clarification of	**10**

	instructions.		
11	Has skills or abilities that are admired by peers.	يمتلك مهارات أو قدرات تنال إعجاب أقرانه	**11**
12	Is accepting of other students.	يتقبل الطلبة الآخرين	**12**
13	Completes school assignments or other tasks independently.	ينجز واجباته المدرسية وغيرها من المهام بمفرده.	**13**
14	Completes school assignments on time.	ينهي واجباته المدرسية في الوقت المحدد	**14**
15	Will give in or compromise with peers when appropriate.	يتفاهم مع أقرانه إذا استدع الأمر ذلك.	**15**
16	Follows school and classroom rules.	يلتزم بقوانين وتعليمات المدرسة والقسم	**16**
17	Behaves appropriately at school.	يتصرف بلباقة داخل المدرسة	**17**
18	Asks for help in an appropriate manner.	يطلب المساعدة بطريقة مناسبة	**18**
19	Interacts with a wide variety of peers.	يتفاعل مع مجموعة متنوعة وواسعة من الأقران	**19**
20	Produces work of acceptable quality of his or her ability level	ينتج عملا ذا نوعية مقبولة ومتلائمة مع مستوى قدراته	**20**
21	Is good at initiating or jointing conversations with peers.	جيد في المبادرة بالحديث أو الانضمام للمناقشات مع اقرأنه	**21**
22	Is sensitive to feelings of other students.	يراعي مشاعر الطلبة الآخرين	**22**
23	Responds appropriately when corrected by teachers.	يتجاوب بشكل ايجابي عند تصحيح أخطائه من طرف الأستاذ.	**23**
24	Controls temper when angry.	يتحكم في أعصابه عند الغضب	**24**
25	Enters appropriately into ongoing activities with peers.	ينخرط بسلاسة في الأنشطة الجارية مع الأقران.	**25**
26	Has good leadership skills.	لديه مهارات قيادية جيدة	**26**
27	Adjusts to different behavior al expectations across settings.	يتكيف مع التوقعات السلوكية المختلفة لتتماشى وفقا الضوابط المدرسية	**27**
28	Notices and compliments accomplishments of others.	يلاحظ ويثني على انجازات الآخرين	**28**
29	Is assertive in an appropriate way when he or she needs to be.	حازم بقدر مناسب عندما يتحتم عليه ذلك	**29**
30	Is invited by peers to join in activities.	يدعوه الأقران للانضمام إلى نشاطاتهم	**30**

31	Shows self-control.	يظهر قدرا من التحكم بالذات.	**31**
32	Is "looked up to" or respected by peers.	ينظر إليه الرفاق باحترام	**32**
السلـــــــوك اللااجتماعي			
1	Blames others for his or her problems.	يوبخ الآخرين على مشاكلهم	**1**
2	Takes things that are not his or hers.	يأخذ أغراضا ليست له.	**2**
3	Is defiant to teachers or other school personnel	يتحدى أساتذته وغيرهم من العاملين بالمدرسة	**3**
4	Cheats on schoolwork or in games.	يغش في أعماله المدرسية أو في الألعاب	**4**
5	Gets into fights.	يقحم نفسه في الشجار	**5**
6	Is dishonest; tells lies.	يخادع ويكذب	**6**
7	Teases and makes fun of other students.	يضايق الطلبة الآخرين و يسخر منهم	**7**
8	Is disrespectful or" sassy".	قليل الاحترام للآخرين أو وقح	**8**
9	Is easily provoked; has a "short fuse".	يستثار بسهولة أو من السهل نرفزته	**9**
10	Ignores teachers or other school personnel.	يتجاهل أساتذته وغيرهم من العاملين بالمدرسة	**10**
11	Acts as if he or she is better than others.	يتصرف كأنه أفضل من الآخرين	**11**
12	Destroys or damages school property.	يحطم ويخرب ممتلكات المدرسة.	**12**
13	Will not share with other students.	لا يشارك الطلبة الآخرين	**13**
14	Has temper outbursts or tantrums.	عصبي المزاج أو سريع الهيجان	**14**
15	Disregards feelings or needs of other students.	يتجاهل مشاعر واحتياجات الطلبة الآخرين	**15**
16	Is overly demanding of attention from teachers.	يلح في جذب انتباه الأساتذة.	**16**
17	Threatens other students; is verbally aggressive.	يهدد الطلبة الآخرين ويعتدي عليهم لفظيا	**17**
18	Swears or users offensive language.	يشتم أو يستخدم ألفاظ بذيئة	**18**
19	Is physically aggressive.	يعتدي على الآخرين جسديا	**19**
20	Insults peers.	يهين أقرانه	**20**
21	Whines and complains.	كثير التذمر والشكوى	**21**
22	Argues or quarrels with peers.	يجادل ويتشاجر مع أقرانه	**22**
23	Is difficult to control.	تصعب السيطرة عليه	**23**

24	يضايق الطلبة الآخرين ويزعجهم	Bothers and annoys other students.	**24**
25	يتورط بالمشكلات داخل المدرسة	Gets into trouble at school.	**25**
26	يعطل النشاطات الجارية في المدرسة	Disrupts ongoing activities.	**26**
27	يتبجح و يتفاخر	Boasts and brags.	**27**
28	ليس جدير بالثقة	Is not dependable.	**28**
29	قاسي مع الطلبة الآخرين.	Is cruel to other students.	**29**
30	يتصرف باندفاع وتهور دون تفكير.	Acts impulsively without thinking.	**30**
31	يتضايق ويثور بسهولة.	Is easily irritated.	**31**
32	يطلب المساعدة من الطلاب الآخرين.	Demands help from other students.	**32**

4- البرامج الإحصائية المستعملة في المعالجات الإحصائية :

- برنامج IBM-spss v25
- برنامج AMOS 21
- برنامج Winsteps V 3.72.3
- برنامج JASP 0.11.1.0

5- المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من تفريغ الاستمارات، تم التحليل باستخدام ثلاث برامج إحصائية: برنامج IBM-spss-v25 للمعالجات البسيطة والتحليل العاملي الاستكشافي وبرنامج AMOS 21 للتحليل العاملي التوكيدي وبرنامج WINSTEPS للتحليل بنموذج راش، وبرنامج JASP 0.11.1.0 لحساب الثبات بأوميغا الموزونة.

وتم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك من خلال استخدام التقنيات التالية:

1. المتوسطات الحسابية
2. الانحرافات المعيارية
3. معامل الفاكرونباخ
4. معامل سبيرمان–براون

5. معامل بيرسون
6. اختبار T للفروق بين المتوسطات
7. كاي مربع
8. الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)
9. مؤشر المطابقة المعيارية (TLI) وقد يسمى بمؤشر المطابقة غير المعياري(NNFI)
10. مؤشر المطابقة المقارن (CFI)
11. مؤشر جودة المطابقة (GFI)
12. مؤشر المطابقة المعياري (NFI)
13. معامل أوميغا الموزونة
14. المتوسط الحسابي والانحراف المعيارية لتقديرات قدرات الأفراد.
15. الخطأ المعياري في تقدير قدرات الأفراد.
16. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأخطاء المعيارية في القياس لتقديرات قدرات الأفراد.
17. إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية للأفراد (ZSTD) ومتوسط البواقي لمعيارية (MNSQ)
18. الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي لتقديرات الصعوبة.
19. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات صعوبات الفقرات.
20. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأخطاء المعيارية في القياس لتقديرات قيم صعوبات الفقرات.
21. معامل ثبات الفقرات ومعامل ثبات الأفراد.

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج

1- الإجابة عن السؤال الأول:

هل يتمتع مقياس الكفاءة الاجتماعية المطبق على عينة جزائرية بخصائص سيكومترية جيدة؟

من أجل الإجابة عن السؤال الأول، تم حساب معاملات الصدق والثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية(مقياس جزئي من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي) وفق الخطوات التالية:

1-1. حساب صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية

1-1-1.صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية:

تعد قوة الارتباط بين الفقرات ما مؤشرا إحصائيا لصدق الاتساق الداخلي، حيث تشير اناستازي(1997) أن الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار يحسب عن طريق معامل الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات المحك الخارجي وعندما لا يتوفر محك الخارجي فإن الدرجة الكلية للاختبار تعد أفضل محك داخلي يمكن الاعتماد عليه(anastasi, 1997, 206) ومن اجل تحقيق ذلك معامل الارتباط بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار.

أ- ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية:

الجدول (07) معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0,636**	12	0,584**	23	0,706**
2	0,731**	13	0,809**	24	0,647**
3	0,777**	14	0,811**	25	0,772**
4	0,640**	15	0,658**	26	0,719**
5	0,707**	16	0,774**	27	0,718**
6	0,574**	17	0,796**	28	0,658**
7	0,564**	18	0,670**	29	0,725**
8	0,793**	19	0,643**	30	0,691**
9	0,687**	20	0,803**	31	0,732**

10	0,724**	21	0,745**	32	0,776**
11	0,764**	22	0,679**		

يبين الجدول(07) أن كل فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية والمقدرة بـ: 32 فقرة، قد حققت ارتباطات قوية مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي فإنها تبين أن المقياس الكفاءة الاجتماعية يتميز بصدق اتساق داخلي قوي.

ب- الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية

الجدول(08) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	العلاقات مع الأقران	ضبط الذات والامتثال	السلوك الأكاديمي
العلاقات مع الأقران	1		
ضبط الذات والامتثال	0,825**	1	
السلوك الأكاديمي	0,814**	0,814**	1
الدرجة الكلية	0,954**	0,930**	0,924**

يبين الجدول(08) أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعدي علاقات بين الأقران وضبط الذات والامتثال حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(0,825**)، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعدي العلاقات بين الأقران والسلوك الأكاديمي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,814**) وكما أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين السلوك الأكاديمي وضبط الذات والامتثال، حيث بلغت كذلك قيمة معامل الارتباط (0,814**).

كما أن هناك علاقة ارتباطية بين الأبعاد الثلاثة (العلاقات مع الأقران وضبط الذات والامتثال والسلوك الأكاديمي) والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط على الترتيب (0,954** ،0,930**، 0,924**)، وهذا يعني أن مقياس الكفاءة الاجتماعية متجانس ومتماسك داخليا بمعني انه يتميز بصدق اتساق داخلي جيد.

1-1-2.الصدق التميزي :

هو قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الخاصية المراد قياسها أو السمة والأفراد ذوي الدرجات المنخفضة، والهدف المتعارف عليه هو الإبقاء على الفقرات ذات التمييز العالي والجيدة فقط. ويجب أن لا يفهم هنا أن الأفراد ذوي المستوى الضعيف لا يؤدون أو لا يجيبون على هذه الفقرة. بل أن تكون نسبة المجيبين عليها من الأقوياء (الجيدين) أعلى من الضعاف (ذوي المستوى الضعيف) بصورة واضحة، وذلك لان الفقرة التي لا يجيب عليها جميع المختبرين على اختلاف مستوياتهم لا قيمة لها لأنها لا تستطيع التمييز بينهم.

ومن اجل ذلك قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا، وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا في المقياس وأبعاده الفرعية ، وهذا للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول (09):دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة

العينة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة T	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري			
الدرجة الكلية	143.85	6.17	81.34	16.88	36.30	216	0.0001

يتضح من الجدول رقم (09) أن قيمة (t) 36.30 دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001) بين المجموعتين الطرفيتين على الدرجة الكلية للمقياس، مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين المجموعتين الطرفيتين المجموعة العليا الممثلة لـ 27 % والمجموعة الدنيا الممثلة لـ 27% من عينة البحث.

2-1. حساب الثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية

من اجل حساب معاملات الثبات فقد اعتمدنا على عدة طرق، فقد تم حساب معامل الفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) ومعامل سبيرمان-براون(Spearman-Brown Coefficient) وإعادة التطبيق(Test-retest)

أ- معامل الفاكروبناخ

الجدول(10) معاملات الفاكرونباخ لمقياس الكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ	معامل الفاكرونباخ للمقياس الأصلي
العلاقات مع الأقران	14	0.933	0.96
ضبط الذات والامتثال	10	0.901	0.96
السلوك الأكاديمي	8	0.935	0.95
المقياس ككل	32	0.970	0.98

من خلال الجدول(10) نستنتج أن اغلب معاملات الفاكرونباخ مرتفعة، حيث تحصلنا على قيمة معامل الفاكرونباخ 0.97 وهي قيمة مرتفعة وعند مقارنتها بقيمته في المقياس الأصلي والمقدرة بـ0.98 نجد أنها تقريبا مساوية لها وبالنسبة للأبعاد فإننا نجد أن الفاكرونباخ للأبعاد كذلك مرتفعة وهي على التوالي 0.933، 0.901، 0.935 وإذا قارنها بقيمه في المقياس الأصلي نجدها على التوالي :0.95،0.96،0.96 وكلها أعلى من 0.90 وهي قيم مرتفعة.

ب- معامل سبيرمان-براون

الجدول(11) معاملات سبيرمان-براون لمقياس الكفاءة الاجتماعية

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل سبيرمان-براون	معامل سبيرمان-براون للمقياس الأصلي
العلاقات مع الأقران	14	0.907	0.96
ضبط الذات والامتثال	10	0.889	0.94
السلوك الأكاديمي	8	0.935	0.94
المقياس ككل	32	0.946	0.96

من خلال الجدول(11) فقد كانت قيمة معامل سبيرمان-براون قد كانت 0.946 ،أما قيمته في المقياس الأصلي فهي 0,96 وبما أن كل القيم في حدودها العليا وبالتالي فإن قيمته مرتفعة، أما قيمة سبيرمان-براون بالنسبة للأبعاد جاءت كذلك مرتفعة وهي على التوالي 0.907، 0.889، 0.935 وإذا قارنها بقيمه في المقياس الأصلي نجدها على التوالي 0.96، 0.94، 0.94 وهي مرتفعة في العموم، وبالتالي فإنني نستطيع القول أن المقياس يتميز بثبات عالي.

ت- ثبات إعادة التطبيق:

الجدول (12) معامل الثبات بإعادة التطبيق

	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط بين التطبيقين	مستوى الدلالة
مقياس الكفاءة الاجتماعية	58	0,806**	0.001

بين الجدول (12) معامل الارتباط بين تطبيق أول لمقياس الكفاءة الاجتماعية وتطبيق معاد على نفس العينة والمقدرة بـ58 متمدرسا من خارج العينة الأساسية، حيث كانت المدة بين التطبيق وإعادة التطبيق في حدود أسبوعين حتى يتسنى للأستاذ تقويم المتمدرسين في التطبيقين وكأنهما منفصلان، وبذلك يكون التقويم دقيقا للمتمدرس الواحد في التطبيقين لنفس المقياس.

وبينت النتائج أن معامل الارتباط بين التطبيقين**0,806 دال عند مستوى الدلالة 0.001 وهو ما يؤكد مرة أخرى على تمتع مقياس الكفاءة الاجتماعية بثبات جيد.

2- الإجابة عن السؤال الثاني:

من أجل للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على هل يتمتع مقياس السلوك اللااجتماعي المطبق على عينة جزائرية بخصائص سيكومترية جيدة؟

من اجل ذلك تم حساب معاملات الصدق لمقياس السلوك اللااجتماعي (مقياس فرعي من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي)، حيث تم حساب معاملات الصدق كما يلي:

2-1. صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوك اللااجتماعي:

أ- ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية:

الجدول (13) معاملات ارتباط فقرات مقياس السلوك اللااجتماعي بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
1	0,614**	12	0,604**	23	0,881**
2	0,775**	13	0,774**	24	0,879**
3	0,685**	14	0,686**	25	0,782**
4	0,713**	15	0,413**	26	0,699**
5	0,825**	16	0,839**	27	0,699**
6	0,857**	17	0,853**	28	0,862**
7	0,859**	18	0,854**	29	0,822**
8	0,736**	19	0,853**	30	0,806**
9	0,735**	20	0,797**	31	0,791**
10	0,616**	21	0,851**	32	**0,285****
11	0,746**	22	0,841**		

يبين الجدول(13) أن فقرات مقياس السلوك اللااجتماعي والمقدرة بـ: 31 فقرة، قد حققت ارتباطات قوية مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة 0.01، إلا الفقرة 32 التي حققت ارتباط ضعيف**0,285 رغم دلالتها الإحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لأن الدلالة الإحصائية تتأثر بحجم العينة، لذلك ستحذف هذه الفقرة لعدم ملائمتها لمقياس

السلوك اللااجتماعي، في حين تم تعديلها في دراسة (داوود،1999) بشكل كلي وإضافة فقرة للمقياس (33 فقرة) عوض (32 فقرة) في المقياس الأصلي.

وبالتالي فإنه مقياس السلوك اللااجتماعي المكون من (31 فقرة) يتميز بصدق اتساق داخلي قوي.

ب- ارتباط أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي بالدرجة الكلية:

الجدول(14) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية

	بعد عدائي/قابل للاستثارة	بعد اجتماعي/ العدوانية	بعد المتحدي/الفوضوي
بعد عدائي/قابل للاستثارة	1		
بعد اللااجتماعي /العدوانية	0,885**	1	
بعد المتحدي/الفوضوي	0,909**	0,872**	1
الدرجة الكلية	0,977**	0,954**	0,953**

يبين الجدول(14) أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعدي عدائي/قابل للاستثارة و اللااجتماعي/العدوانية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(0,885**)، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين بعدي عدائي/قابل للاستثارة والمتحدي/الفوضوي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(0,909**) ،كما أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين المتحدي/الفوضوي واللااجتماعي/العدوانية، حيث بلغت كذلك قيمة معامل الارتباط (0,872**).

كما أن هناك علاقة ارتباطية بين الأبعاد الثلاثة (عدائي/قابل للاستثارة واللااجتماعي /العدوانية والمتحدي/الفوضوي) والدرجة الكلية لمقياس السلوك اللااجتماعي حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط على الترتيب (0,977** ،0,924** ,0,953**)، وهذا يعني أن مقياس السلوك اللااجتماعي متجانس ومتماسك داخليا بمعني انه يتميز بصدق اتساق داخلي جيد.

ت- الصدق التمييزي لمقياس السلوك اللاجتماعي:

تم حساب الصدق التمييزي بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا، وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا في المقياس وأبعاده الفرعية، وهذا للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من السلوكات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (15):دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين

العينة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة T	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	انحراف معياري			
الدرجة الكلية	92,78	23,02	36	2,53	25,59	216	0.001

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة (t) المحسوبة هي 25,59 ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001) بين المجموعتين على الدرجة الكلية للمقياس، مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين المجموعتين الطرفيتين المجموعة العليا الممثلة لـ 27 % والمجموعة الدنيا الممثلة لـ 27% من عينة الدراسة.

2-2. الثبات لمقياس السلوك اللاجتماعي:

من أجل ذلك تم حساب معاملات الثبات لمقياس السلوك اللاجتماعي(مقياس فرعي من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي) تم حساب معاملات الثبات كما يلي:معامل الفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) ومعامل سبيرمان-براون (Spearman-Brown) ومعامل إعادة التطبيق (Test-retest).

أ- معامل الفاكرونباخ:

الجدول(16) معامل الفاكرونباخ لمقياس السلوك اللااجتماعي

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ	معامل الفاكرونباخ للمقياس الأصلي
عدائي/قابل للاستثارة	14	0.948	0.96
اللااجتماعي /العدوانية	10	0.953	0.94
المتحدي/الفوضوي	8	0.856	0.94
المقياس ككل	32	0.97	0.98

من خلال الجدول(16) نجد أن اغلب معاملات الفاكرونباخ مرتفعة، حيث تحصلنا على قيمة معامل الفاكرونباخ 0.97 وهي قيمة مرتفعة وعند مقارنتها بقيمته في المقياس الأصلي والمقدرة بـ0.98 نجد أنها تقريبا مساوية لها وبالنسبة للأبعاد فإننا نجد أن الفاكرونباخ للأبعاد كذلك مرتفعة وهي على التوالي 0.933، 0.901، 0.935 وإذا قارنها بقيمه في المقياس الأصلي نجدها على التوالي :0.95،0.96،0.96 وكلها أعلى من 0.90 وهي قيم مرتفعة، مما يثبت أن المقياس يحافظ على اتساقه وتجانسه الداخلي.

ب- معامل التجزئة النصفية (سبيرمان-براون):

الجدول(17) معامل سبيرمان-براون لمقياس السلوك اللااجتماعي

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل سبيرمان-براون	معامل سبيرمان-براون للمقياس الأصلي
عدائي/قابل للاستثارة	14	0.953	0.96
اللااجتماعي /العدوانية	10	0.930	0.92
المتحدي/الفوضوي	8	0.843	0.94
المقياس ككل	32	60.9	0.97

من خلال الجدول(17) فقد كانت قيمة معامل سبيرمان–براون قد كانت 0.96 ،أما قيمته في المقياس الأصلي فهي 0,97 وبما أن كل القيم في حدودها العليا وبالتالي فإن قيمته مرتفعة ، أما قيمة سبيرمان–براون بالنسبة للأبعاد جاءت كذلك مرتفعة وهي على التوالي 0.953، 0.930، 0.843 وإذا قارنها بقيمه في المقياس الأصلي نجدها على التوالي 0.96، 0.92، 0.94 وهي مرتفعة في العموم، وبالتالي فإننا نستطيع القول أن المقياس يتميز بثبات عالي.

ت– ثبات إعادة الاختبار:

الجدول (18) معامل الثبات بإعادة التطبيق

	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط بين التطبيقين	مستوى الدلالة
مقياس السلوك اللاجتماعي	58	0,766**	0.001

بين الجدول (18) معامل الارتباط بين تطبيق أول لمقياس السلوك اللاجتماعي وتطبيق معاد على نفس العينة والمقدرة بـ 58 متمدرسا من خارج العينة الأساسية، حيث كانت المدة بين التطبيق وإعادة التطبيق في حدود أسبوعين حتى يتسنى للأستاذ تقويم المتمدرسين في التطبيقين وكأنهما منفصلان، وبذلك يكون التقويم دقيقا للمتمدرس الواحد في التطبيقين لمقياس السلوك اللاجتماعي.

وبينت النتائج أن قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين **0,766 دال عند مستوى الدلالة 0.001 وهو ما يؤكد مرة أخرى على تمتع مقياس الكفاءة الاجتماعية بثبات جيد.

3– الإجابة عن السؤال الثالث:

ماهي البنية العاملية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد تطبيقه على عينة جزائرية؟

من أجل الكشف عن البنية العاملية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي باستعمال التحليل العاملي، فإنه لا يمكن تحليل المقياس ككل دفعة واحدة، لان المقياسين المكونين له منفصلين (مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس السلوك اللاجتماعي)، لذلك سيتم التحليل كل مقياس على حدا.

3-1. التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكفاءة الاجتماعية:

للكشف عن البنية العاملية لمقياس الكفاءة الاجتماعية نعتمد على طريقة التحليل العاملي الاستكشافي، التي يبينها (تيغزة، 2012، 21) بأن التحليل العاملي يضطلع بأدوار ووظائف متنوعة ومتباينة منها اختزال تعدد المتغيرات المقاسة أو المؤشرات إلى عدد قليل من المتغيرات الكامنة والكشف عن البنية العاملية الكامنة أو مساحات الدلالة المشتركة التي تكمن وراء تعدد المتغيرات المقاسة.

ويذكر كوستيلو واسبورن (2005) costello& osborne بأن استعمال طريقة الاحتمال الأقصى وطريقة المحاور الأساسية يؤديان إلى أفضل النتائج، وتستعمل الأولى إذا كانت البيانات معتدلة أو قريبة من الاعتدال، وتستعمل الأخيرة إذا كانت البيانات غير معتدلة.(تيغزة،2012، 43)

ومن اجل ذلك سوف نختبر مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي ومدى تحقق الشروط الضرورية الواجب توفرها كما يذكرها (تيغزة، 2012، 25-29) كما يلي:

1. ينبغي أن تكون جل معاملات الارتباط في المصفوفة اكبر من 0.30
2. يجب أن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات اكبر من 0.00001
3. ينبغي أن تكون مصفوفة معاملات الارتباط مختلفة عن مصفوفة الوحدة (اختبار برتليت Bartlett s test of sphericity)
4. معاملات الارتباط الجزئية ينبغي أن تكون منخفضة(Kaiser-Meyer-Olkin)

المرحلة الأولى: فحص مدى قابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي:

جدول(19) ملائمة حجم العينة ومصفوفة الارتباط للتحليل العاملي لمقياس الكفاءة الاجتماعية

	القيمة	المعيار	الحكم
محدد مصفوفة الارتباط	1.52 E-011	أكثر من 0.00001	غير جيدة
اختبار Bartlett's	9726,887	اقل من 0.05	دال إحصائيا
اختبار (KMO)	0,969	اكبر من 0.5	جيد
مقياس كفاءة التعيين MSA	0,981 -0,952	اكبر من 0.5	جيد

حسب تيغزة (2012) ينبغي تحقق مجموعة من الشروط منها:

الشرط 1: تفحص مصفوفة الارتباطات التي تساوي أو تفوق 0،30 وذلك لتحديد المتغيرات التي ترتبط ارتباطا ضعيفا بباقي المتغيرات أي ارتباطها بمعظم المتغيرات الأخرى دون 0،3.

الشرط 2: أن يكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات اكبر من 0،00001، أما القيمة التي حصلنا عليها هي1.52 E-011 وهي قيمة اصغر من 0،00001، والتي تدل على وجود مشكلة الازدواج الخطي (multicollinearity) لبعض المتغيرات، وبعد فحص مصفوفة الارتباط (في الملاحق) لا نجد مشكلة الازدواج الخطي حيث لم تتجاوز معاملات الارتباط 0.81، ويؤكد اليازيدي ولوزاني(2017) أنه إذا لم تتجاوز معاملات الارتباط 0.85، فإن تفسير هذا التناقض قد يعود إلى كبر حجم العينة حيث يتأثر هذا النوع من الاختبارات بشكل كبير بحجم العينة.

الشرط 3: متعلق باختبار برتليت Bartlett s test of sphericity الذي حصلنا على قيمة 9726,887 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،001 كما هو موضح في الجدول (19).

الشرط 4: الذي يتطلب أن يكون اختبار كايزر –ماير–اولكين-KMO Kaiser Meyer-Olkin لكافة المصفوفة أعلى من 0,50 وفقا لمحكات كيزر ، ووفق الجدول(19) فإن قيمة اختبار KMO هي 0,969 وهي قيمة ممتازة باستعمال محك كايزر. ويذكر pett & al(2003) انه لقبول البيانات للتحليل العاملي يفضل أن تكون قيمة KMO اكبر من 0.7 ويجب أن تكون قيمة اختبار Barlett دالة إحصائيا.(حجاج،2013، 122)، كما يؤكد ذلك تيغزة(2012) حيث يذكر أن القيم التي تتعدى 0.90 ممتازة أو رائعة(superb).

بالإضافة إلى اختبار لكفاءة التعيين (MSA) Measures of Sampling Adequacy من اجل التأكيد أكثر على صلاحية العينة، بحيث تراوحت قيمها بين[a]0,952- [a]0,981 وهي كلها تجاوزت قيمة 0.50 ضمن جدول anti image matrix أو ما يدعى المصفوفة الصورية لقيم الارتباطات حيث يتبين أن كل الخلايا القطرية ضمن المصفوفة الصورية للارتباطات (المستطيل السفلي) قد تجاوزت قيمة 0.50 ولا يوجد أي قيمة اقل يستلزم حذفها وإعادة التحليل.

ومع تحقق أغلبية الشروط المنصوص عليها، مما تتعزز ثقتنا بأن العينة كافية لإجراء التحليل العاملي.

المرحلة الثانية : الاستخراج والتدوير وتسمية العوامل

بعد تحقق اغلب شروط وتعزيز ثقتنا بالعينة أنها كافية لإجراء التحليل العاملي، ومن اجل ذلك نستعمل طريقة المكونات الأساسية أو الرئيسية (principal component analysis) باستعمال محك كايزر القائم على الجذر الكامن الذي يجب أن يتعدى الواحد الصحيح، وبما أن استعمال محك كايزر يخضع لشروط منها أن يكون عدد المتغيرات اقل من 30 وقيم الشيوع أو الاشتراكات اكبر من 0.60 على الأقل، وبحساب متوسط قيم الشيوع من مخرجات التحليل العاملي نجد:

0,623 = 19,95/32 وهي قيمة جيدة تساعدنا في استعمال محك كايزر.

ويظهر الجدول(20) التالي قيم الجذور الكامنة و نسبة التباين المفسر والعوامل المستخرجة.

جدول (20) الجذور الكامنة والنسب المفسرة والعوامل المستخرجة قبل وبعد التدوير

العوامل	العوامل قبل التدوير			العوامل بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التفسير	نسبة التفسير التراكمية	الجذر الكامن	نسبة التفسير	نسبة التفسير التراكمية
البعد1	16,28	50,87	50,87	7,83	24,47	24,47
البعد2	1,96	6,12	56,99	6,12	19,13	43,59
البعد3	1,71	5,36	62,35	6,01	18,76	62,36

يبين الجدول (20) نتائج التحليل العاملي لفقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية، وفيها تظهر قيم الجذور الكامنة والنسب المفسرة والتراكمية للعوامل الثلاثة قبل وبعد التدوير، وبعد إجراء التدوير المتعامد الذي يحافظ على استقلالية العوامل باستعمال طريقة varimax في التدوير والتي تؤدي إلى إبراز التشبعات المرتفعة والتشبعات الضعيفة على نفس العامل حتى يتسنى سهولة تأويل العامل لأنه يؤدي إلى التقليل من عدد المتغيرات التي تتشبع تشبعا مرتفعا على عامل واحد معين ومؤديا أيضا إلى تحقيق نوع من التوزيع المتكافئ لنسب التباين المفسر على العوامل المستخرجة.(تيغزة، 2012، 100)

ثم ترتيب الفقرات ترتيبا تنازليا في كل عامل من العوامل المدورة نتج الجدول التالي :

الجدول(21) توزيع فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية على العوامل وتشبعاتها وقيم الشيوع

	الفقرات	العوامل المستخرجة			قيم الشيوع أو الاشتراكات
		1	2	3	
3	ينهي واجبه المدرسي دون أن يذكره أحد.	**0,788**	0,303		0,751
14	ينهي واجباته المدرسية في الوقت المحدد	**0,779**	0,356		0,782
20	ينتج عملا ذا نوعية مقبولة ومتلائمة مع مستوى قدراته	**0,755**		0,322	0,747
2	انتقاله من نشاط صفي إلى نشاط صفي آخر يكون بشكل مناسب	**0,748**			0,668
13	ينجز واجباته المدرسية وغيرها من المهام بمفرده.	**0,744**	0,378		0,753
11	يمتلك مهارات أو قدرات تنال إعجاب أقرانه	**0,734**		0,318	0,690
8	يصغي وينفذ توجيهات الأساتذة	**0,647**	0,534		0,731
5	يشارك بفعالية في الأنشطة والنقاشات الجماعية	**0,645**		0,455	0,631

26	لديه مهارات قيادية جيدة	0,609		**0,415**	0,579
10	يطلب توضيحا للتعليمات بطريقة مناسبة	**0,579**	0,415		0,561
32	ينظر إليه الرفاق باحترام	0,545	0,471	**0,319**	0,620
29	حازم بقدر مناسب عندما يتحتم عليه ذلك	0,539		**0,450**	0,556
31	يظهر قدرا من التحكم بالذات.	0,512	**0,459**		0,554
7	يبقى هادئا عند حدوث المشاكل		**0,752**		0,604
17	يتصرف بلباقة داخل المدرسة	0,443	**0,734**		0,779
16	يلتزم بقوانين وتعليمات المدرسة والقسم	0,449	**0,730**		0,762
24	يتحكم في أعصابه عند الغضب		**0,668**		0,559
18	يطلب المساعدة بطريقة مناسبة	0,313	**0,657**		0,572
22	يراعي مشاعر الطلبة الآخرين		0,637	**0,481**	0,650
23	يتجاوب بشكل ايجابي عند تصحيح أخطائه من طرف الأستاذ	0,366	**0,585**		0,558
15	يتفاهم مع أقرانه إذا استدع الأمر ذلك.		**0,572**	0,460	0,563
27	يتكيف مع التوقعات السلوكية المختلفة لتتماشى وفقا للضوابط المدرسية	0,429	**0,512**	0,306	0,540
1	يتعاون مع الطلبة الآخرين.	0,315		**0,729**	0,636
4	يقدم المساعدة للطلبة للآخرين عندما يحتاجون إليها.			**0,728**	0,617
6	يفهم مشاكل واحتياجات الطلبة الآخرين			**0,720**	0,570
19	يتفاعل مع مجموعة متنوعة وواسعة من الأقران			**0,650**	0,544
9	يدعو الطلبة الآخرين للمشاركة في تطبيق التعليمات	0,358		**0,613**	,555 0
30	يدعوه الأقران للانضمام إلى نشاطاتهم	0,408		**0,599**	0,562
21	جيد في المبادرة بالحديث أو الانضمام للمناقشات مع اقرأنه	0,488		**0,593**	,633 0
25	ينخرط بسلاسة في الأنشطة الجارية مع الأقران.	0,410	0,385	**0,561**	0,630
28	يلاحظ ويثني على انجازات الآخرين	0,341		**0,549**	,487
12	يتقبل الطلبة الآخرين		0,499	**0,507**	,510
الجذر الكامن		7,831	6,120	6,003	نسبة التباين المفسر الكلي
نسبة التباين المفسر		24,47	19,13	18,75	62,35

يتبين من **جدول (21)** أن:

- **البعد الأول:**

قد استقطب بعد التدوير 9 فقرات بجذر كامن قدره 7,83 ويسهم في التفسير بنسبة 24,47% من التباين الكلي، وهي نسبة تشير إلى مدى مساهمة هذا البعد في المقياس، إن أعلى درجة تشبع على البعد كان 0.788 بينما كانت أقل قيمة تشبعا هو 0.579.

ويتكون البعد من الفقرات التالية: 20،14،13،11،10،8،5،3،2

الفقرة (2) انتقاله من نشاط صفي إلى نشاط صفي آخر يكون بشكل مناسب
الفقرة (3) ينهي واجبه المدرسي دون أن يذكره أحد.
الفقرة (5) يشارك بفعالية في الأنشطة والنقاشات الجماعية
الفقرة (8) يصغي وينفذ توجيهات الأساتذة
الفقرة (10) يطلب توضيحا للتعليمات بطريقة مناسبة
الفقرة (11) يمتلك مهارات أو قدرات تنال إعجاب أقرانه
الفقرة (13) ينجز واجباته المدرسية وغيرها من المهام بمفرده.
الفقرة (14) ينهي واجباته المدرسية في الوقت المحدد
الفقرة (20) ينتج عملا ذا نوعية مقبولة ومتلائمة مع مستوى قدراته

ترتبط فقرات البعد الأول بنوع من التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث يتمحور محتوى الفقرات حول النشاطات الأكاديمية والتفاعلات داخل الأقسام الدراسية، ويتألف هذا البعد من 9 فقرات، ونطلق عليه تسمية (السلوك الأكاديمي).

- **البعد الثاني:**

فقد تشبعت عليه 9 فقرات بعد التدوير بجذر كامن قدره 6,12 ويسهم في التفسير بنسبة 19,13% ، حيث تراوحت التشبعات بين 0.752 – 0.459.

ويتكون المقياس من الفقرات التالية: 27،15،23،18،24،16،17،7،31

الفقرة (31) يظهر قدرا من التحكم بالذات.
الفقرة (7) يبقى هادئا عند حدوث المشاكل

الفقرة (17) يتصرف بلباقة داخل المدرسة
الفقرة (16) يلتزم بقوانين وتعليمات المدرسة والقسم
الفقرة (24) يتحكم في أعصابه عند الغضب
الفقرة (18) يطلب المساعدة بطريقة مناسبة
الفقرة (23) يتجاوب بشكل ايجابي عند تصحيح أخطائه من طرف الأستاذ
الفقرة (15) يتفاهم مع أقرانه إذا استدع الأمر ذلك.
الفقرة (27) يتكيف مع التوقعات السلوكية المختلفة لتتماشى وفقا للضوابط المدرسية.

مع الملاحظة أن الفقرة (31) تشبعت على البعد الأول بتشبع قدره 0,512 وتشبعت البعد الثاني بمقدار0.459 ولكننا اخترنا ضمها للعامل الثاني لأنها تناسب وتتوافق مع محتوى بقية فقراته.

ترتبط فقرات هذا البعد الثاني بنوع من التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث يتمحور محتوى الفقرات فكرة التحكم في الذات وحسن التصرف والالتزام بقوانين وتعليمات الانضباط داخل الأقسام ، ويتألف هذا البعد من 9 فقرات، ونطلق عليه تسمية **(ضبط الذات)**.

- **البعد الثالث:**

تشبعت عليه بعد التدوير على 14 فقرة بجذر كامن 6,003 ويسهم في التفسير بنسبة 18,75% من التباين الكلي، حيث وقد تراوحت اغلب التشبعات بين التشبعين 0.729 – 0.319.

وتكون البعد من الفقرات التالية: 22،29،32،26،12،28،25،21،30،9،19،6،4،1

أما الفقرات 22،29،32،26 فقد تشبعت على عوامل أخرى بتشبعات أعلى ولكن تم إضافتها للعامل الثالث لتناسبها مع معنى العام لبقية الفقرات.

الفقرة (1) يتعاون مع الطلبة الآخرين.
الفقرة (4) يقدم المساعدة للطلبة للآخرين عندما يحتاجون إليها.
الفقرة (6) يفهم مشاكل واحتياجات الطلبة الآخرين

الفقرة (19) يتفاعل مع مجموعة متنوعة وواسعة من الأقران
الفقرة (9) يدعو الطلبة الآخرين على المشاركة في تطبيق التعليمات
الفقرة (30) يدعوه الأقران للانضمام إلى نشاطاتهم
الفقرة (21) جيد في المبادرة بالحديث أو الانضمام للمناقشات مع اقرأنه
الفقرة (25) ينخرط بسلاسة في الأنشطة الجارية مع الأقران.
الفقرة (28) يلاحظ ويثني على انجازات الآخرين
الفقرة (12) يتقبل الطلبة الآخرين
الفقرة(26) لديه مهارات قيادية جيدة
الفقرة (32) ينظر إليه الرفاق باحترام
الفقرة (29) حازم بقدر مناسب عندما يتحتم عليه ذلك
الفقرة (22) يراعي مشاعر الطلبة الآخرين.

ترتبط فقرات هذا البعد الثالث بنوع من التكيف المرتبط بالأقران من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث يتمحور محتوى الفقرات حول التعاون وتقديم المساعدة للأقران والتفاعل معهم في النشاطات المختلفة داخل المدرسة، ويتألف هذا البعد من 9 فقرات، ونطلق عليه تسمية (**العلاقات بين الأقران**).

3-2. الخصائص السيكومترية للمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد التحليل العاملي الاستكشافي:

بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي تم التوصل إلى أن بعض العبارات قد تشبعت على غير أبعادها في النسخة الأصلية، لذا لابد من إعادة حساب الخصائص السيكومترية بعد التحليل العاملي الاستكشافي كما يلي:

جدول(22) ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد التحليل العاملي الاستكشافي

	بعد السلوك الأكاديمي	بعد ضبط الذات	بعد العلاقات بين الأقران
بعد السلوك الأكاديمي	1		
بعد ضبط الذات	0,775**	1	
بعد العلاقات بين الأقران	0,790**	0,770**	1
المقياس ككل	0,923**	0,903**	0,940**

الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من خلال الجدول(11) أن كل أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية مرتبطة ارتباطا قويا مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي فان المقياس يتميز بصدق اتساق داخلي مرتفع.

4- الإجابة عن السؤال الرابع:

ماهي البنية العاملية لمقياس السلوك اللااجتماعي بعد تطبيقه على عينة جزائرية؟

من اجل الإجابة على السؤال فإننا نتبع نفس المراحل الضرورية للتحليل العاملي الاستكشافي.

3-2. التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس السلوك اللااجتماعي:

المرحلة الأولى: فحص مدى قابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي:

جدول(23) ملائمة حجم العينة ومصفوفة الارتباط للتحليل العاملي لمقياس السلوك اللااجتماعي

	القيمة	المعيار	الحكم
محدد مصفوفة الارتباط	2.59E-014	أكثر من 0.00001	غير جيدة
اختبار Bartlett's	12216.2	اقل من 0.05	دال إحصائيا
اختبار (KMO)	0.970	اكبر من 0.5	جيد
مقياس كفاءة التعيين MSA	0.893-0.985	اكبر من 0.5	جيد

باعتماد نفس الخطوات وتحقيقا لنفس الشروط الضرورية للقيام بالتحليل العاملي الاستكشافي وفق ما ذكره تيغزة(2012):

الشرط 1: مصفوفة الارتباطات للفقرات تساوي أو تفوق 0،30 في معظمها، بالإضافة على أنها ارتباطاتها دالة.

الشرط 2:القيمة التي حصلنا عليها هي 2.59 E-014 وهي قيمة اصغر من 0،00001، وبالتالي فإن الشرط لا يتحقق، والتي تدل على وجود مشكلة الازدواج الخطي (multicollinearity) لبعض المتغيرات، وبعد فحص مصفوفة الارتباط (في الملاحق) لا نجد مشكلة الازدواج الخطي حيث لم تتجاوز معاملات الارتباط 0.85، ويؤكد اليازيدي

ولوزاني(2017) أنه إذا لم تتجاوز معاملات الارتباط 0.85، فإن تفسير هذا التناقض قد يعود إلى كبر حجم العينة حيث يتأثر هذا النوع من الاختبارات بشكل كبير بحجم العينة.

- **الشرط3:** متعلق باختبار برتليتBartlett's test of sphericity الذي حصلنا على قيمة 12216.2 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،001.

الشرط 4: الذي يتطلب أن يكون اختبار كايزر –ماير–اولكين (KMOKaiser-Meyer-Olkin) لكافة المصفوفة أعلى من 0,50 وفقا لمحكات كيزر، ووفق الجدول(23) فإن قيمة اختبار KMO هي 0,970 وهي قيمة ممتازة باستعمال محك كايزر، كما يؤكد ذلك تيغزة(2012) حيث يذكر أن القيم التي تتعدى 0.90 ممتازة أو رائعة(superb).

بالإضافة إلى اختبار لكفاءة التعيين (MSA) Measures of Sampling Adequacy من اجل التأكيد أكثر على صلاحية العينة، بحيث تراوحت قيمها بين 0.985–0.893 وهي كلها تجاوزت قيمة 0.5 ضمن جدول anti image matrix (قطريا) أو ما يدعى المصفوفة الصورية لقيم الارتباطات حيث يتبين أن كل الخلايا القطرية ضمن المصفوفة الصورية للارتباطات (المستطيل السفلي) قد تجاوزت قيمة 0.50 ولا يوجد أي قيمة اقل يستلزم حذفها وإعادة التحليل.

ومن خلال ما تحقق من شروط، فإن هذه النتيجة تعزز ثقتنا بأن العينة كافية لإجراء التحليل العاملي.

المرحلة الثانية: الاستخراج والتدوير وتسمية العوامل

بعد تحقق اغلب شروط وتعزيز ثقتنا بالعينة أنها كافية لإجراء التحليل العاملي، ومن اجل ذلك نستعمل طريقة المكونات الأساسية أو الرئيسية باستعمال محك كايزر القائم على الجذر الكامن الذي يجب أن يتعدى الواحد الصحيح، وبما أن استعمال محك كايزر يخضع لشروط منها أن يكون عدد المتغيرات اقل من 30 وقيم الشيوع أو الاشتراكات اكبر من 0.60 على الأقل، وبحساب متوسط قيم الشيوع من مخرجات التحليل العاملي نجد :

0.68 = 21.23/31 وهي قيمة جيدة تسمح لنا استعمال محك كايزر

ويظهر الجدول(24) التالي قيم الجذور الكامنة و نسبة التباين المفسر والعوامل المستخرجة

جدول (24) الجذور الكامنة والنسب المفسرة والعوامل المستخرجة قبل وبعد التدوير

العوامل	العوامل قبل التدوير			العوامل بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التفسير	نسبة التفسير التراكمية	الجذر الكامن	نسبة التفسير	سبة التفسير التراكمية
البعد1	18,682	60,264	60,264	9,986	32,214	32,214
البعد2	1,547	4,991	65,255	7,910	25,515	57,730
البعد3	1,001	3,229	68,483	3,334	10,753	68,483

يبين الجدول (24) نتائج التحليل العاملي لفقرات المقياس (ب) السلوك اللااجتماعي، وفيها تظهر قيم الجذور الكامنة والنسب المفسرة والتراكمية للعوامل قبل وبعد التدوير.

بعد إجراء التدوير المتعامد وترتيب الفقرات تنازليا في كل عامل من العوامل المدورة الثلاثة نتج الجدول التالي:

جدول(25) توزيع فقرات مقياس السلوك اللااجتماعي على الأبعاد وتشبعاتها وقيم شيوعها

	الفقرات	العوامل المستخرجة			قيم الشيوع أو الاشتراكات
		1	2	3	
2	يأخذ أغراضا ليست له.	**0,786**			0,726
4	يغش في أعماله المدرسية أو في الألعاب	**0,784**			0,669
6	يخادع ويكذب	**0,754**	0,367		0,751
12	يحطم ويخرب ممتلكات المدرسة.	**0,734**	0,318		0,654
8	قليل الاحترام للآخرين أو وقح	**0,716**	0,466		0,777
25	يتورط بالمشكلات داخل المدرسة	**0,704**	0,533		0,811
7	يضايق الطلبة الآخرين و يسخر منهم	**0,703**	0,429		0,766
18	يشتم أو يستخدم ألفاظ بذيئة	**0,702**	0,517		0,778
19	يعتدي على الآخرين جسديا	**0,698**	0,507		0,774
17	يهدد الطلبة الآخرين ويعتدي عليهم لفظيا	**0,678**	0,486		0,735
20	يهين أقرانه	**0,671**	0,501		0,752

3	يتحدى أساتذته وغيرهم من العاملين بالمدرسة	**0,652**			0,55
5	يقحم نفسه في الشجار	**0,642**	0,507		0,729
26	يعطل النشاطات الجارية في المدرسة	**0,641**	0,478		0,652
24	يضايق الطلبة الآخرين ويزعجهم	0,615	**0,597**		0,794
10	يتجاهل أساتذته وغيرهم من العاملين بالمدرسة	0,581	0,351	**0,32**	0,563
14	عصبي المزاج أو سريع الهيجان	0,315	**0,745**		0,715
30	يتصرف باندفاع وتهور دون تفكير	0,444	**0,716**		0,744
22	يجادل ويتشاجر مع أقرانه	0,454	**0,701**		0,772
31	يتضايق ويثور بسهولة	0,392	**0,683**		0,708
23	تصعب السيطرة عليه	0,561	**0,626**		0,74
21	كثير التذمر والشكوى	0,421	**0,623**	0,322	0,668
13	لا يشارك الطلبة الآخرين		**0,617**		0,463
29	قاسي مع الطلبة الآخرين	0,588	**0,603**		0,76
28	ليس جديرا بالثقة	0,449	**0,601**		0,564
15	يتجاهل مشاعر واحتياجات الطلبة الآخرين		**0,596**	0,344	0,547
9	يستثار بسهولة أو من السهل نرفزته	0,341	**0,561**	0,401	0,592
16	يلح في جذب انتباه الأساتذة			**0,832**	0,706
11	يتصرف كأنه أفضل من الآخرين			**0,766**	0,721
27	يتبجح و يتفاخر	0,408	0,322	**0,602**	0,633
1	يوبخ الآخرين على مشاكلهم	0,393		**0,416**	0,415
الجذر الكامن		**9,98**	**7,91**	**3,33**	نسبة التباين
نسبة التباين المفسر		32,21	25,51	10,75	المفسر الكلي: **68,48**

يتبين من الجدول(25) أن:

البعد الأول:

قد استقطب بعد التدوير 14 فقرة بجذر كامن يساوي 9,98 ويسهم في التفسير بنسبة 32,21**%** من التباين الكلي، وهي نسبة تشير إلى مدى مساهمة هذا البعد في المقياس، كما

أن أعلى درجة تشبع على البعد كانت 0.786 للفقرة (2) بينما كانت أقل قيمة تشبعا هي الفقرة (26) بتشبع قدره 0.641.

ويتكون البعد الأول من الفقرات التالية:

2،4،6،12،8،25،7،18،19،17،20،3،5،26

الفقرة (2) يأخذ أغراضا ليست له.

الفقرة (4) يغش في أعماله المدرسية أو في الألعاب

الفقرة (6) يخادع ويكذب

الفقرة (12) يحطم ويخرب ممتلكات المدرسة.

الفقرة(8) قليل الاحترام للآخرين أو وقح

الفقرة (25) يتورط بالمشكلات داخل المدرسة

الفقرة (7) يضايق الطلبة الآخرين و يسخر منهم

الفقرة (18) يشتم أو يستخدم ألفاظ بذيئة

الفقرة (19) يعتدي على الآخرين جسديا

الفقرة (17) يهدد الطلبة الآخرين ويعتدي عليهم لفظيا

الفقرة (20) يهين أقرانه

الفقرة (3) يتحدى أساتذته وغيرهم من العاملين بالمدرسة

الفقرة (5) يقحم نفسه في الشجار

الفقرة (26) يعطل النشاطات الجارية في المدرسة

من أجل تسمية البعد الأول تم ترتيب الفقرات من أعلى تشبع إلى أقل تشبع لتسهل تسميتها، حيث ترتبط فقرات هذا البعد الأول بنوع من التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث يتمحور محتوى الفقرات حول السلوكات المزعجة التي تؤدي إلى رفض الأقران، وعرقلة سير النشاطات التعليمية، ويتألف هذا البعد من 9 فقرات، ونطلق عليه تسمية **(لا اجتماعي وعصبي)** Antisocial and nervous.

- البعد الثاني:

تشبعت عليه 12 فقرة بعد التدوير بجذر كامن قدره 7,91 ويسهم في التفسير بنسبة 25,51%، حيث تراوحت التشبعات بين أعلى تشبع قدره 0.745 للفقرة 14 واقل تشبع قدره 0.561 للفقرة 09، وتكون البعد الثاني من الفقرات التالية:

24،14،30،22،31،23،21،13،29،28،15،9

الفقرة (24) يضايق الطلبة الآخرين ويزعجهم
الفقرة (14)عصبي المزاج أو سريع الهيجان.
الفقرة (30) يتصرف باندفاع وتهور دون تفكير
الفقرة (22) يجادل ويتشاجر مع أقرانه
الفقرة (31) يتضايق ويثور بسهولة
الفقرة (23) تصعب السيطرة عليه
الفقرة (21) كثير التذمر والشكوى
الفقرة (13)لا يشارك الطلبة الآخرين
الفقرة (29) قاسي مع الطلبة الآخرين
الفقرة (28)ليس جديرا بالثقة
الفقرة (15) يتجاهل مشاعر واحتياجات الطلبة الآخرين
الفقرة (9) يستثار بسهولة أو من السهل نرفزته

ومن أجل تسمية البعد الثاني تم ترتيب الفقرات من أعلى تشبع إلى أقل تشبع لتسهل تسميتها، حيث ترتبط فقرات هذا البعد بنوع من التكيف المرتبط بالرفاق من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث يتمحور محتوى الفقرات حول سلوكات الاعتداء على الآخرين والعلاقات المتوترة معهم والعصبية الزائدة والمطالب غير المناسبة، وتعكس بعض العبارات التمركز حول الذات، لذلك سيتم تسميته **بالاعتداء وإيذاء الآخرين** (Aggression and harm to others).

البعد الثالث:

تشبعت عليه بعد التدوير5 فقرات بجذر كامن 3,33 ويسهم في التفسير بنسبة 10,75% من التباين الكلي، حيث تراوحت التشبعات بين 0.832-0.410 وتكون البعد الثالث من الفقرات، وقد أضيفت الفقرة 10 بتشبع 0.32 لهذا البعد لأنها تتوافق مع فقرات البعد، وفي "هذا السياق نجد تباشنيك وفيد (tabachnick & fidel,2007) يقترحان القيمة 0.32 كحد أدنى للتشبع المقبول بحجة أن المساحة المشتركة من الدلالة (التباين المشترك) بين الفقرة والفقرات الأخرى داخل العامل تقدر بـ10% أو بتعبير آخر أن العامل يفسر نسبة تباين في فقرة أو متغير معين بمقدار عشرة بالمائة".(تيغزة، 2012، 77) وتكون بذلك البعد يتكون من الفقرات التالية:27،16،11،10،1.

الفقرة (16) يلح في جذب انتباه الأساتذة
الفقرة (11) يتصرف كأنه أفضل من الآخرين
الفقرة (10) يتجاهل أساتذته وغيرهم من العاملين بالمدرسة
الفقرة (27) يتبجح و يتفاخر
الفقرة (1) يوبخ الآخرين على مشاكلهم

ومن أجل تسمية **البعد الثالث** تم ترتيب الفقرات من أعلى تشبع إلى أقل تشبع لتسهل تسميتها، حيث ترتبط فقرات هذا البعد بنوع من التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث يتمحور محتوى الفقرات حول سلوكات التجاهل وخرق واضح الأنظمة داخل المدرسة، والتبجح والتفاخر وجذب انتباه للآخرين من رفاق ومعلمين **المتحدي والمتعالي Defiant and haughty**

3-3. الخصائص السيكومترية للمقياس السلوك اللااجتماعي بعد التحليل العاملي الاستكشافي:

بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي تم التوصل إلى أن بعض العبارات قد تشبعت على غير أبعادها في النسخة الأصلية كما أنه تم حذف بند رقم32، لذا لابد من إعادة حساب الخصائص السيكومترية بعد التحليل العاملي الاستكشافي كما يلي:

جدول(26) ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية لمقياس السلوك اللااجتماعي بعد التحليل العاملي الاستكشافي

الأبعاد	لا اجتماعي وعصبي	الاعتداء وإيذاء الآخرين	المتحدي والمتعالي
لا اجتماعي وعصبي	1		
الاعتداء وإيذاء الآخرين	0,891**	1	
المتحدي والمتعالي	0,705**	0,748**	1
المقياس ككل	0,966**	0,967**	0,815**

الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من خلال الجدول(26) أن كل أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي مرتبطة ارتباطا قويا مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي فان المقياس يتميز بصدق اتساق داخلي مرتفع.

5- **الإجابة عن السؤال الخامس:**

التحليل العاملي التوكيدي: تتمثل أهمية التحليل العاملي التوكيدي في اختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات الكامنةLatent variables والمتغيرات المقيسة Endogenous variables، ويستخدم هذا الأسلوب للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس ويتم التعبير عن كل متغير كامن من خلال مجموعة المتغيرات المقيسة (التابعة) المرتبطة به، ويقوم التحليل العاملي التوكيدي على عكس التحليل العاملي الاستكشافي باختبار صحة النموذج معين تم بناؤه على أسس نظرية معينة في دراسات سابقة، للتحقق من درجة الجودة لهذا النموذج على العينات نفسها أو عينات مختلفة.(عايش،2019، 575)

5-2. التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية:

وقد تم إتباع الخطوات في حساب التحليل العاملي التوكيدي مثلما أوردها تيغزة (2012):

أولا: بناء النموذج وتحديده وفقا لتشبع الفقرات بعد التحليل العاملي الاستكشافي حيث تم باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من المستوى الثاني.

ثانيا: تعيين النموذج: تعنى مشكلة تعيين النموذج بمدى توفر المعلومات الكافية في البيانات العينة للتوصل إلى حل وحيد ومحدد للبارامترات الحرة للنموذج العاملي المفترض، حيث يتم إحصاء عدد البارامترات الحرة في النموذج والتي تمثل كم المعلومات التي يحتاج إليها النموذج لاختبار صحته، وبعدها يتم تحديد كم المعلومات غير المتكررة المتوافرة في بيانات العينة حتى يتسنى المقارنة بين كم المعلومات التي يحتاج إليها اختبار النموذج وكم المعلومات التي وفرتها البيانات الأمبريقية لكي نتعرف على طبيعة تعيين النموذج المفترض، هل هو دون التعيين، أو معين أي مشبع، أو متعدي التعيين.(تيغزة، 2012، 193).

كم المعلومات التي يتوافر عليها البيانات =(عدد المؤشرات×(عدد المؤشرات+1)/2) = (32×(1+32))/2=528

ولتحديد نوع التعيين للنموذج عن طريق درجات الحرية تم التعويض عن طريق المعادلة التالية:

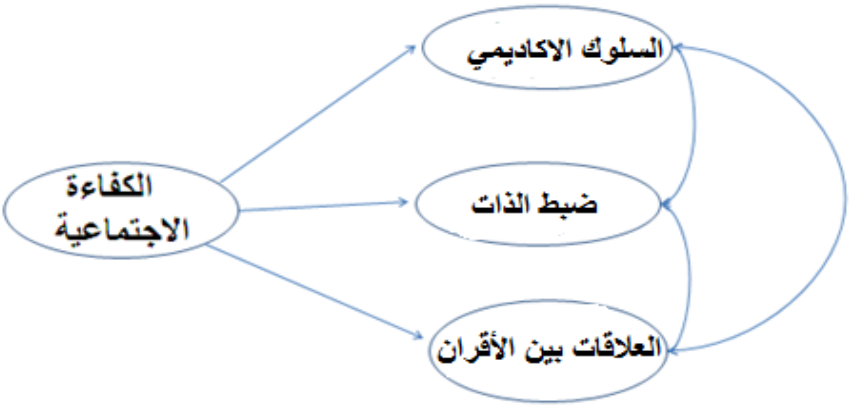
عدد درجات الحرية = عدد القيم المتكررة لتباين وتغاير مصفوفة المؤشرات المقاسة أو العينة –عدد البارمترات الحرة للنموذج المفترض= 465–70= 395

إن عدد درجات الحرية موجب فإن النموذج متعدي التعيين، وإذا كانت تساوي صفرا فإن النموذج مشبع، وإذا كانت سالبة فإن النموذج غير معين. (تيغزة،2012)

ومن خلال النتيجة نستطيع القول أن هذا النموذج هو نموذج متعدي التعيين، أي أن بيانات العينة تحتوي على وفرة في المعلومات تفوق حجم المعلومات التي يحتاجها النموذج المفترض.

1- اقتراح النموذج:

اعتمادا على الأطر النظرية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي والدراسات السابقة الداعمة للنموذج البنائي الذي يستند إليه المقياس، واعتمادا على الدراسات العاملية التي أجريت على المقياس مثل الدراسات السابقة. (2012) allRaimundo & و(2009) Müge و(2002)Merrell ، فأنني اقترح النموذج التالي:



الشكل (8) تصميم النموذج العاملي للكفاءة الاجتماعية

2-توصيف نموذج الكفاءة الاجتماعية:

باستخدام برنامج Amos 24IBM تم تصميم النموذج العاملي الموضح في الشكل (3)، وهو نموذج من الرتبة الثانية يضم ثلاثة عوامل من الرتبة الأولى (**العلاقات بين الأقران – ضبط الذات - السلوك الأكاديمي**) حيث تكون العوامل الثلاثة تكوينات فرضية تتشبع عليها الفقرات التابعة لها في المقياس.

3-التحليل

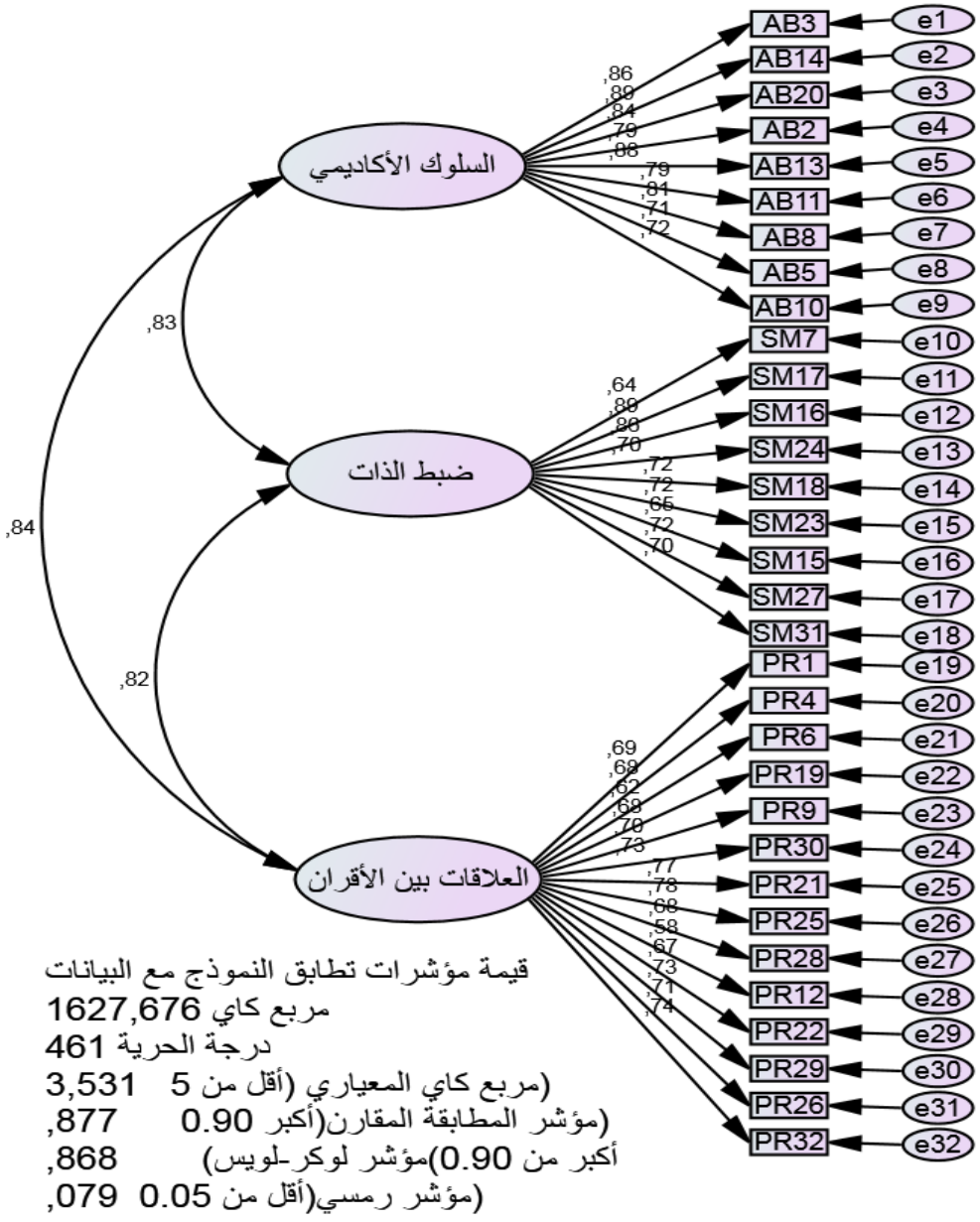
تم إدخال بيانات العينة التي تم جمعها باستخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية الذي يعتبر مقياس فرعي من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي (ن2)، في برنامج إحصائي (Amos 21IBM)، وبعد مطابقة البيانات تم تقدير البارامترات بطريقة الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood) (ML) ونورد هنا اختصارات تسمية الأبعاد كما يلي:

أ- بعد العلاقات بين الأقران (The Peer Relations) يرمز لها(PR)

ب- بعد ضبط الذات (The Self-Management) ويرمز لها (SM)

ت- بعد السلوك الأكاديمي(The Academic Behavior) ويرمز لها (AB)

وجاءت النتائج ما يظهره الشكل (9).



الشكل(9) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية(بعد التعديل)

4-اختبار حسن المطابقة للنموذج

جدول(27) قيم مؤشرات المطابقة قبل التعديل

مقاييس حسن المطابقة	القيمة المحسوبة	مستويات قبول المطابقة
جذر متوسط خطأ التقريب RMSEA	0.079	اقل أو يساوي 0.05 والقيم مقبولة حتى 0.08
مؤشر تاكر-لويس(TLI)	0.868	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	0.877	أكبر من 0.90
كا2	1627.68 دال عند 0.001	غير دال
كاي مربع المعياري (مربع كاي/درجة الحرية)	3.53	أقل من 5

تشير نتائج في الجدول(27) مؤشرات حسن المطابقة إلى أن مؤشر تاكر-لويس (TLI) وقد يسمى بمؤشر المطابقة غير المعياري(NNFI) الذي قيمته 0.868 اقل من الحد الأدنى 0.90 ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) الذي قيمته 0.877 أقل من الحد الأدنى 0.90 مما يدل على سوء المطابقة، لأن كليهما اقل من 0.90 وهو الحد الذي اقترحه (Roussel, Durrieu, Campoy, & El Akremi (2002) و Hair.J F.Black.Babin.B.J.& (Anderson,R,E ,2010, 582)، الذي يرى انه يجب أن نكون حذرين في اعتماد درجة القطع (cutoff) 0.90 أو 0.95، لأنه لا توجد قيمة سحرية واحدة تفرق بين النماذج الجيدة والسيئة، بل يجب التغيير بين قيم المطابقة الملائمة في ضوء خصائص البحث.

أما قيمة كاي مربع 1627.68 دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.001، وقيمة كاي مربع المعياري الذي هو نسبة مربع كاي على درجة الحرية 3.53، أما الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) هو 0.079 وهو اصغر من 0.08 وهو مؤشر على حسن المطابقة ومع ذلك يمكن القول بان النموذج لا يتمتع بحسن المطابقة مما يتطلب تعديل النموذج.

حسب (تيغزة، 2012، 244-251) فإن مقارنة قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة بالقيم النموذجية ليست ضمن المجال المسموح به وبالتالي فإن مؤشرات المطابقة غير مقبولة.

5-تعديل النموذج المفترض:

من أجل الحصول على أحسن نموذج يحقق أفضل مؤشرات لحسن المطابقة، يجب تعديل النموذج وفق الخطوات التالية:

1- حذف البنود ذات التشبعات الضعيفة أو المنخفضة، كخطوة أولى حيث تم حذف البندين(رقم 6 ورقم 12) من بعد العلاقات بين الأقران، لأنهما حققا اضعف تشعب على البعد بمقدار 0.57 و0.61.

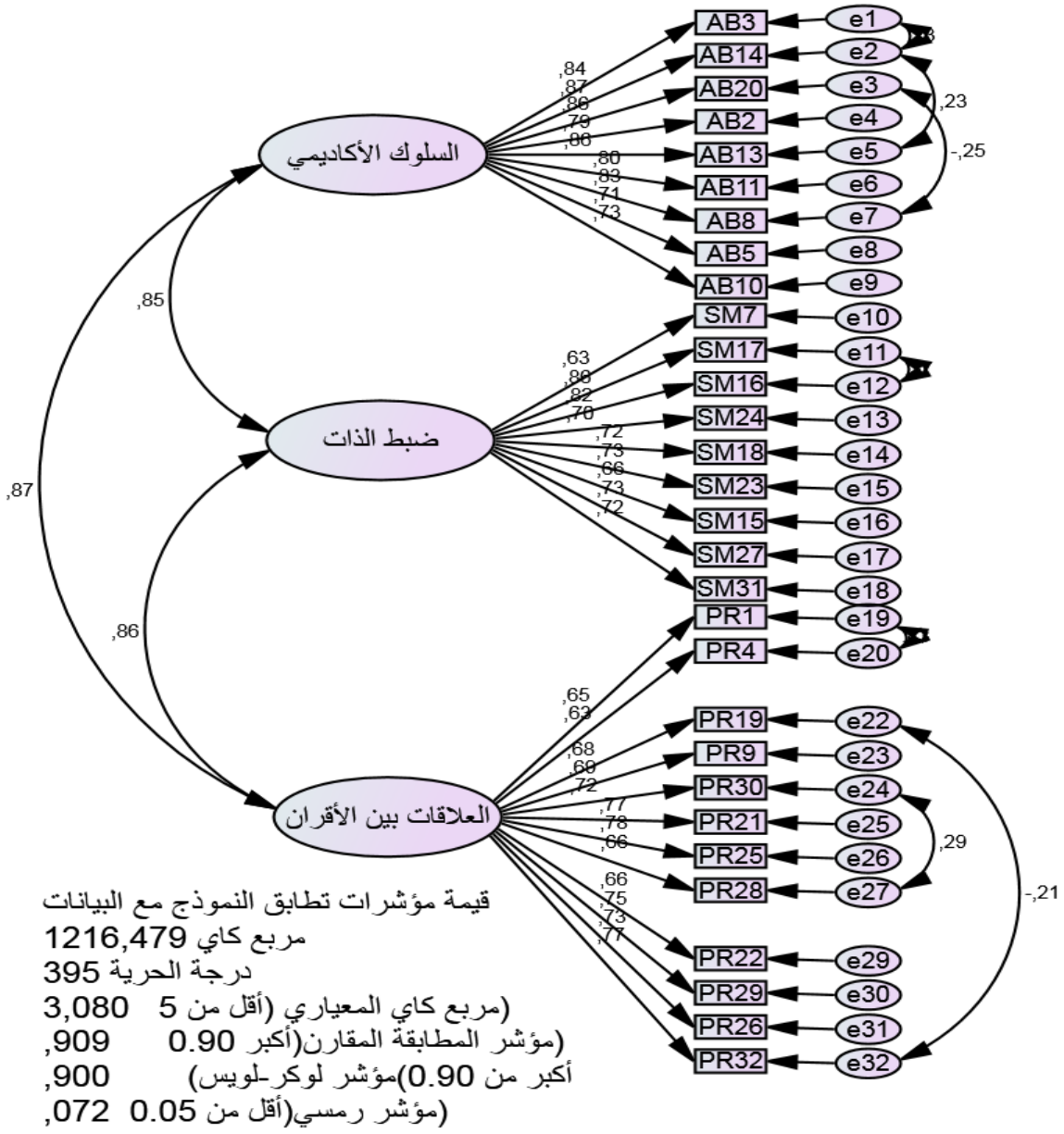
2- القيام بالتعديلات على ضوء مؤشرات التعديل لتحسين مؤشرات حسن المطابقة، حيث اشتملت التعديلات على التغاير بين الأخطاء وفق الجدول التالي:

جدول(28) قيم مؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج

الربط بين الأخطاء			مقدار التغيير في كاي مربع
e24	<->	e27	29.05
e22	<->	e32	12.04
e19	<->	e20	59.96
e11	<->	e12	27.55
e3	<->	e7	12.35
e2	<->	e5	11.78
e1	<->	e2	12.54

يبين الجدول (28) مؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج وأعلى قيمة يمكن أن تحدث تغيرا قدره 59.96 في كاي مربع بإيجاد علاقة بين الخطأين e19 وe20 وكذلك بقية الروابط.

بعد اعتماد التغيرات التي اقترحها البرنامج كما هو موضح في الجدول(28)، وبعد التعديل كانت النتائج في النموذج العاملي، كأفضل مطابقة ممكنة وبأقل عدد من البارمترات



الشكل(10) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية(بعد التعديل)

لقد احدث التعديل اختلافا بين النموذجين كما يظهر في **الجدول (25)** :

جدول(29) قيم مؤشرات حسن المطابقة بعد التعديل

مقاييس حسن المطابقة	القيمة المحسوبة	مستويات قبول المطابقة
جذر متوسط خطأ التقريب RMSEA	0.072	اقل أو يساوي 0.05 والقيم مقبولة حتى 0.08
مؤشر تاكر–لويس(TLI)	0.900	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	0.909	أكبر من 0.90
كا2	1216.48 دال عند 0.001	غير دال
درجة الحرية	395	/
كاي مربع المعياري (مربع كاي/درجة الحرية)	3.08	أقل من 5

تشير نتائج مؤشرات حسن المطابقة حسب الجدول(29) إلى أن مؤشر تاكر–لويس (TLI) وقد يسمى بمؤشر المطابقة غير المعياري(NNFI) الذي قيمته 0.900 يساوي الحد الأدنى0.90 ومؤشر المطابقة المقارن(CFI)الذي قيمته 0.909 اكبر من الحد الأدنى 0.90.

أما قيمة كاي مربع 1216.48 الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.001، ويذكر (Garson,2009) أن كثيرا من الباحثين الذين يستعملون النمذجة باستعمال المعادلات البنائية يعتبرون أن وجود دلالة إحصائية عند استعمال مربع كاي يمكن الاستغناء عنها أو إهمالها عندما يتجاوز حجم العينة 200 فردا (تيغزة، 2012، 341)، كما يمكن اعتماد قيمة كاي مربع المعياري الذي هو نسبة مربع كاي على درجة الحرية التي تساوي 3.08، وحسب كلاين (1998)kline فإن القيمة (3) التي ينبغي ألا يتعداها المؤشر للدلالة على توفر المطابقة، ويحدد آخرون الحد الأقصى الذي يجب ألا يتجاوزه المؤشر بالقيمة(5)، فأي قيمة أعلى من (5) تدل على سوء المطابقة (تيغزة، 2012 351)، وبالتالي فإن القيمة المحصل عليها تسمح لنا بالاحتفاظ بالنموذج المفترض.

أما الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) هو 0.072 وهي اصغر من 0.08 وهو مؤشر على حسن المطابقة.

من خلال الأدلة السابقة التي تثبت أن النموذج يتمتع بمؤشرات حسن المطابقة مقبولة.

6-صدق النموذج:

5-1. الصدق التقاربي Convergent validity

6-1-1. الصدق التقاربي لمقياس الكفاءة الاجتماعية

جدول (30) تشبعات عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية بعد التحليل العاملي التوكيدي.

البعد	الفقرة	التشبع
السلوك الأكاديمي(AB)	3	0,86
	14	0,89
	20	0,84
	2	0,79
	13	0,88
	11	0,79
	8	0,81
	5	0,71
	10	0,72
ضبط الذات(SM)	7	0,64
	17	0,89
	16	0,86
	24	0,7
	18	0,72
	23	0,72
	15	0,65
	27	0,72
	31	0,7
العلاقات بين الأقران(PR)	1	0,69
	4	0,68
	19	0,68
	9	0,7
	30	0,73
	21	0,77
	25	0,78
	28	0,68

	22	0,67
	29	0,73
	26	0,71
	32	0,74

يلاحظ من خلال الجدول(30) أن تشبعات مؤشرات كل من البعد الأول **(السلوك الأكاديمي)**والبعد الثاني**(ضبط الذات)**والبعد الثالث**(العلاقات بين الأقران)**كانت مرتفعة، حيث تراوحت قيمة التشبعات ما بين 0.64– 0.89، مما يدل على تمتع الأبعاد الثلاثة بالصدق التقاربي لأن كل الأبعاد تربطها علاقات قوية بمؤشراتها التي وظفت لقياسها.

6- ثبات النموذج:

6-1. الثبات عن طريق أوميغا الموزونة لمقياس الكفاءة الاجتماعية :

تم حساب أوميغا الموزونة عن طريق البرنامج الإحصائي JASP وقد قدرت قيمة أوميغا الموزونة ب0.969، مما يدل أن مقياس الكفاءة الاجتماعية بعد التحليل العاملي التوكيدي يتمتع بثبات مرتفع.

مما سبق يتبين أن نموذج مقياس الكفاءة الاجتماعية يتمتع بقدر كبير من الثبات في تمثيل البيانات و بمستوى مرتفع من الصدق والثبات.

6- الإجابة عن السؤال السادس:

هل يتميز مقياس السلوك اللااجتماعي مؤشرات المطابقة جيدة مع البيانات المستمدة من عينة البحث؟

للإجابة عن السؤال وتحديد مؤشرات المطابقة، يجب أن نقوم بالتحليل العاملي التوكيدي للمقياس الفرعي المسمى السلوك اللااجتماعي.

6-1- التحليل العاملي التوكيدي للمقياس السلوك اللااجتماعي:

وقد تم إتباع الخطوات في حساب التحليل العاملي التوكيدي مثلما أوردها تيغزة (2012):

أولا: بناء النموذج وتحديده وفقا لتشبع الفقرات بعد التحليل العاملي الاستكشافي حيث تم باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من المستوى الثاني.

ثانيا: تعيين النموذج:

كم المعلومات التي يتوافر عليها البيانات =(عدد المؤشرات×(عدد المؤشرات+1)/2)
=(31×(1+31))/2=496

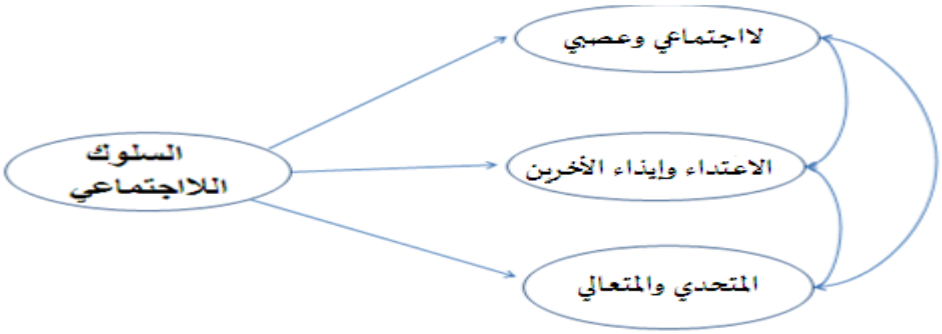
ولتحديد نوع التعيين للنموذج عن طريق درجات الحرية تم التعويض عن طريق المعادلة التالية:

عدد درجات الحرية = عدد القيم المتكررة لتباين وتغاير مصفوفة المؤشرات المقاسة أو العينة –عدد البارمترات الحرة للنموذج المفترض= 496–70= +426

ومن خلال النتيجة نستطيع القول أن هذا النموذج هو نموذج متعدي التعيين، أي أن بيانات العينة تحتوي على وفرة في المعلومات تفوق حجم المعلومات التي يحتاجها النموذج المفترض.

1- اقتراح النموذج:

اعتمادا على الأطر النظرية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي والدراسات السابقة الداعمة للنموذج البنائي الذي يستند إليه مقياس السلوك اللااجتماعي، واعتمادا على الدراسات العاملية التي أجريت على المقياس مثل الدراسة السابقة الخاصة بالمقياس الأصلي مثل (Merrell,2002,P66) لذلك فإنني اقترح النموذج التالي:



الشكل (11) تصميم النموذج العاملي لمقياس السلوك اللااجتماعي

2- توصيف نموذج السلوك اللااجتماعي:

باستخدام البرنامج الإحصائي **(Amos 21) IBM** ثم تم تصميم النموذج العاملي الموضح في الشكل(3) وهو نموذج من الرتبة الثانية يضم ثلاثة عوامل من الرتبة الأولى **(لا اجتماعي وعصبي – العدوان وإيذاء الآخرين – المتحدي والمتعالي)** حيث تكون العوامل الثلاثة تكوينات فرضية تتشبع عليها الفقرات التابعة لها في المقياس.

3- التحليل:

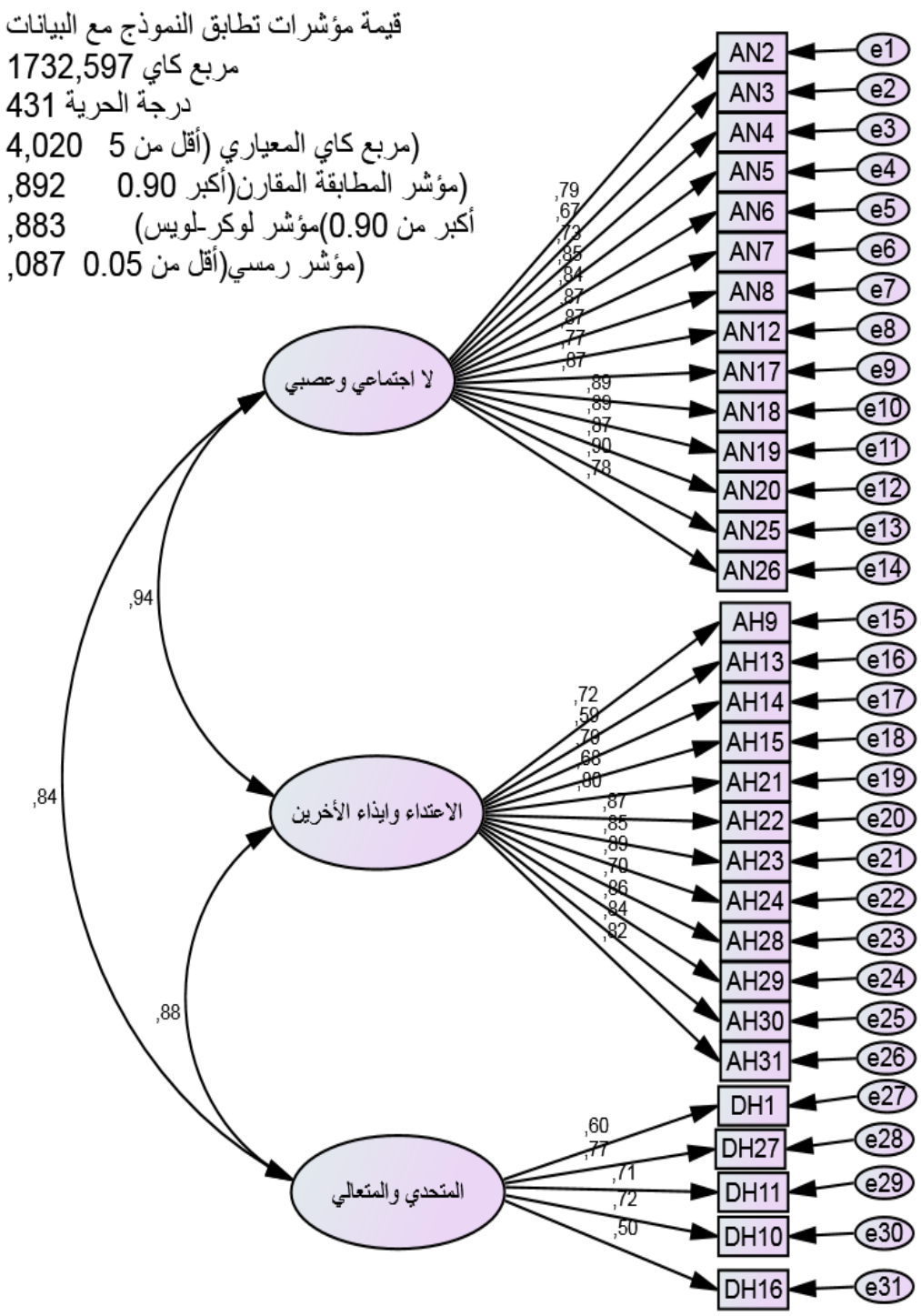
تم إدخال بيانات ا لعينة التي تم جمعها باستخدام مقياس السلوك اللااجتماعي الذي يعتبر مقياس فرعي من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي (ن2)، في برنامج إحصائي (Amos 21IBM)، وبعد مطابقة البيانات تم تقدير البارامترات بطريقة الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihod) **(ML)**:

أ- **لا اجتماعي وعصبي** (AN)Antisocial and nervous

ب- **العدوان وإيذاء الآخرين**(AH)Aggression and harm to others

ت- **المتحدي والمتعالي** (DH) Defiant and haughty

وجاءت النتائج ما يظهره الشكل (6)



الشكل(12) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السلوك اللااجتماعي

4-اختبار حسن المطابقة للنموذج:

جدول(31) قيم مؤشرات المطابقة قبل التعديل

مقاييس حسن المطابقة	القيمة المحسوبة	مستويات قبول المطابقة
جذر متوسط خطأ التقريب RMSEA	0.087	اقل أو يساوي 0.05 والقيم مقبولة حتى 0.08
مؤشر تاكر-لويس(TLI)	0.883	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	0.892	أكبر من 0.90
كا2	1732.597دال عند 0.001	غير دال
درجة الحرية	431	
كاي مربع المعياري (مربع كاي/درجة الحرية)	4.02	أقل من 5

تشير نتائج مؤشرات حسن المطابقة إلى أن مؤشر تاكر-لويس (TLI) وقد يسمى بمؤشر المطابقة غير المعياري(NNFI) الذي قيمته 0.883 اقل من الحد الأدنى 0.90 ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) الذي قيمته 0.892أقل من الحد الأدنى 0.90 مما يدل على سوء المطابقة، لأن كليهما اقل من 0.90 وهو الحد الذي اقترحه (Hair.J و(Roussel, Durrieu, Campoy, & El Akremi(2002) F.Black.Babin.B.J.& Anderson,R,E ,2010, 582).

أما قيمة كاي مربع 1732.597 دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.001، وقيمة كاي مربع المعياري الذي هو نسبة مربع كاي على درجة الحرية 4.02، أما الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) قيمته 0.087 وهو اكبر من 0.08.

حسب (تيغزة، 2012، 244-251) فإن مقارنة قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة بالقيم النموذجية ليست ضمن المجال المسموح به حتى يتمتع النموذج بجودة المطابقة مقبولة.

5- تعديل النموذج المفترض:

من أجل الحصول على أحسن نموذج يحقق أفضل مؤشرات لحسن المطابقة، يجب تعديل النموذج وفق الخطوة التالية:

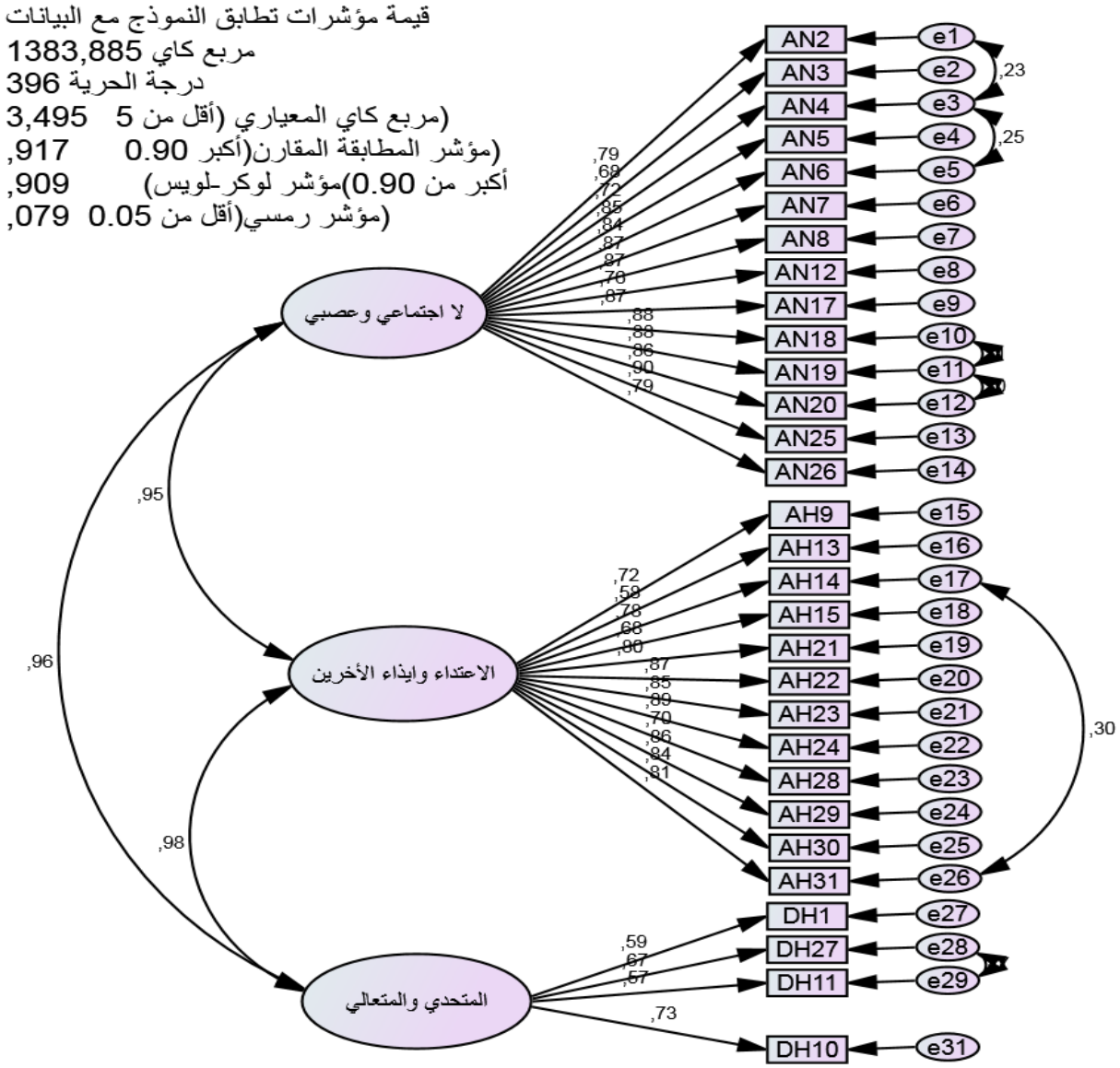
- حذف الفقرات ذات التشبعات الضعيفة، كخطوة أولى حيث تم حذف الفقرة 16 من بعد المتحدي والمتعالي والذي حقق تشبع ضعيف(0.49) بالمقارنة ببقية الفقرات.
- القيام بالتعديلات على ضوء مؤشرات التعديل لتحسين مؤشرات حسن المطابقة، حيث اشتملت التعديلات على التغاير بين الأخطاء وفق الجدول التالي:

جدول(32) قيم مؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج

الربط بين الأخطاء			مقدار التغيير في كاي مربع
29e	<-->	8e2	39.85
e 26	<-->	e17	32.47
e11	<-->	e10	39.74
12 e	<-->	11 e	39.98
3 e	<-->	1 e	27.95
5 e	<-->	e3	32.02

يبين الجدول (32) مؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج وأعلى قيمة يمكن أن تحدث تغيرا قدره 39.98في كاي مربع بإيجاد علاقة بين الخطأين e12 وe11 وكذلك بقية الروابط.

بعد اعتماد التغيرات التي اقترحها البرنامج، كانت النتائج في النموذج العاملي كأفضل مطابقة ممكنة وبأقل عدد من البارمترات كما في الشكل التالي:



الشكل(13) التحليل العملي التوكيدي لمقياس السلوك اللااجتماعي(بعد التعديل)

لقد احدث التعديل اختلافا بين النموذجين كما يظهر في الجدول (28) :

جدول(33) قيم مؤشرات حسن المطابقة بعد التعديل

مقاييس حسن المطابقة	القيمة المحسوبة	مستويات قبول المطابقة
جذر متوسط خطأ التقريب RMSEA	0.079	اقل أو يساوي 0.05 والقيم مقبولة حتى 0.08
مؤشر تاكر–لويس(TLI)	0.909	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	0.917	أكبر من 0.90
كا2	1383.885 دال عند 0.001	غير دال
درجة الحرية	396	/
كاي مربع المعياري (مربع كاي/درجة الحرية)	3.49	أقل من 5

تشير نتائج مؤشرات حسن المطابقة حسب الجدول(33) إلى أن مؤشر تاكر–لويس (TLI) وقد يسمى بمؤشر المطابقة غير المعياري(NNFI) الذي قيمته 0.91 أكبر من الحد الأدنى 0.90 ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) الذي قيمته 0.92 أكبر من الحد الأدنى 0.90 وهما مؤشران على حسن المطابقة.

أما قيمة كاي مربع 1383.9 الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.001، و قيمة كاي مربع المعياري الذي هو نسبة مربع كاي على درجة الحرية التي تساوي 3.49 أقل من 5 ، وهو مؤشر على حسن المطابقة.

أما الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) هو 0.079 وهي أصغر من 0.08 وهو مؤشر على حسن المطابقة.

من خلال الأدلة السابقة التي تثبت أن النموذج يتمتع **بمؤشرات حسن المطابقة مقبولة.**

6-صدق النموذج:

6-1. الصدق التقاربي Convergent validity

6-1-1. الصدق التقاربي لمقياس السلوك اللااجتماعي:

جدول (34) تشبعات عبارات مقياس السلوك اللااجتماعي بعد التحليل العاملي التوكيدي

البعد	الفقرة	التشبع
لا اجتماعي وعصبي (AN)	2	0,79
	3	0,68
	4	0,73
	5	0,85
	6	0,84
	7	0,87
	8	0,87
	12	0,77
	17	0,87
	18	0,88
	19	0,89
	20	0,87
	25	0,9
	26	0,79
	9	0,72
العدوان وإيذاء الآخرين(AH)	13	0,59
	14	0,79
	15	0,67
	21	0,8
	22	0,87
	23	0,85
	24	0,89
	28	0,7
	29	0,86
	30	0,84

	31	0,82
المتحدي والمتعالي (DH)	1	0,57
	27	0,82
	11	0,79
	16	0,55
	10	0,71

نلاحظ من خلال الجدول(34) أن تشبعات مؤشرات كل من البعد الأول **(لا اجتماعي وعصبي)** والبعد الثاني**(العدوان وإيذاء الآخرين)** والبعد الثاني**(المتحدي والمتعالي)** كانت مرتفعة نوعا ما، حيث تراوحت قيمة التشبعات ما بين 0.55- 0.89، مما يدل على تمتع الأبعاد الثلاثة **بالصدق التقاربي** لان كل الأبعاد تربطها علاقات قوية بمؤشراتها التي وظفت لقياسها.

7- ثبات النموذج:

7-1. الثبات عن طريق أوميغا الموزونة لمقياس السلوك اللااجتماعي :

وقد تم حساب أوميغا الموزونة عن طريق البرنامج الإحصائي JASP وقد قدرت قيمة أوميغا الموزونة ب0.978

مما سبق يتبين أن نموذج البحث الخاص بمقياس السلوك اللااجتماعي يتمتع بقدر كبير من الصدق في تمثيل البيانات وبمستوى مرتفع من الصدق والثبات.

8- الإجابة عن السؤال السابع:

ما درجة ملائمة نموذج راش أحادي المعلمة لبيانات مقياس الكفاءة الاجتماعية ؟

للإجابة عن السؤال يتم التحقق من مدى تحقق افتراضات نموذج راش أحادي المعلمة المتمثلة في أحادية البعد وافتراض منحنى خصائص الفقرة وافتراض التحرر من السرعة ثم التحقق من مطابقة الأفراد للنموذج وكذلك مطابقة الفقرات للنموذج.

8-1- تحليل راش لمقياس الكفاءة الاجتماعية:

1- أحادية البعد:

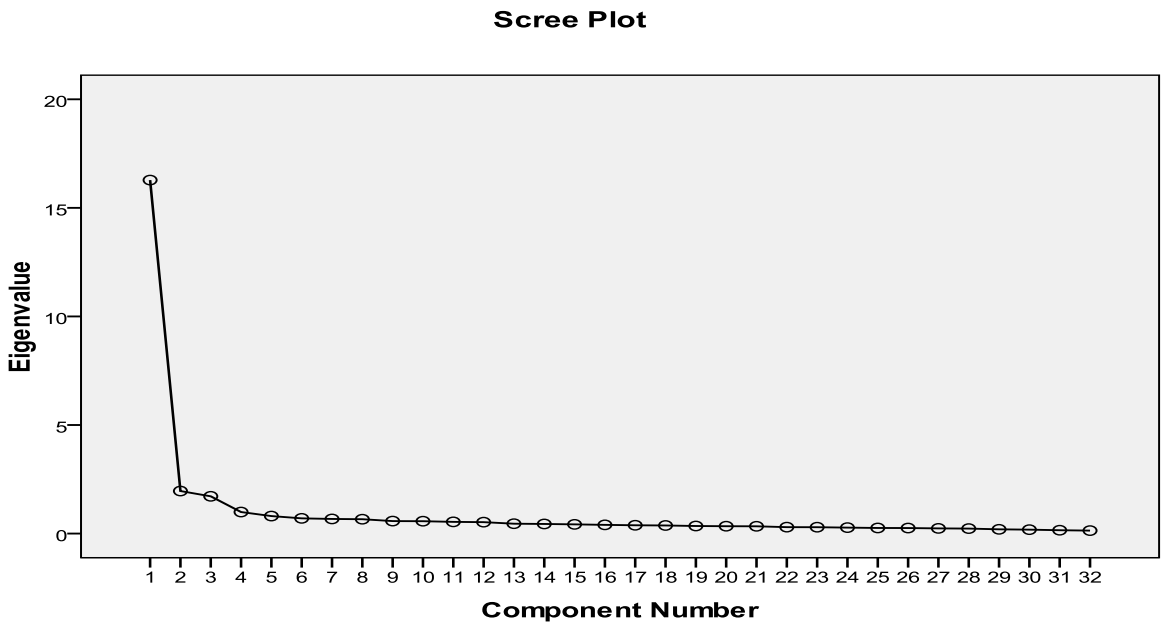
وللتحقق من أحادية البعد تم إجراء التحليل العاملي وفق طريقة المكونات الرئيسية وقد افرز ثلاث عوامل، قيمة الجذر الكامن منها اكبر من الواحد الصحيح، وتفسر هذه العوامل مجتمعة ما نسبته (62,35) والجدول(31) يبين نتائج التحليل العاملي:

جدول (35) الجذور الكامنة والنسب المفسرة والعوامل المستخرجة قبل وبعد التدوير

العوامل	العوامل قبل التدوير			العوامل بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التفسير	نسبة التفسير التراكمية	الجذر الكامن	نسبة التفسير	سبة التفسير التراكمية
العامل 1	16,28	50,87	50,87	7,83	24,47	24,47
العامل 2	1,96	6,12	56,99	6,12	19,13	43,59
العامل 3	1,71	5,36	62,35	6,01	18,76	62,36

يتبين بعد تدوير العوامل من خلال الجدول(35) أن العامل الأول يفسر ما نسبته (50,87) من التباين وان قيمة الجذر الكامن (16,28) وان نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني(1,96/16,28=8.30 وهي قيمة تزيد عن 2 مما يشير إلى أحادية البعد حسب (Hambelton and sawaminathan,1985)

ويتعزز افتراض أحادية البعد للمقياس من خلال تمثيل الجذور الكامنة بيانيا باستخدام ما يعرف باختبار فحص العوامل(Scree plot) الذي يظهره **الشكل(14)**



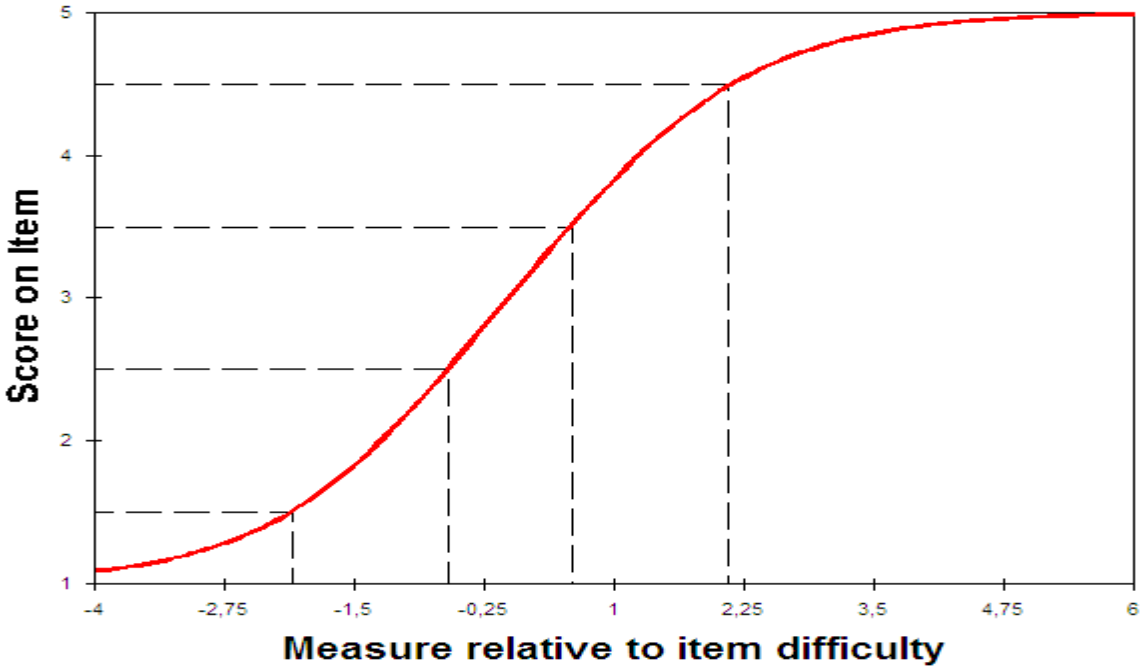
الشكل(14) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس الكفاءة الاجتماعية

يتبين من الشكل(14) أن الجذر الكامن للعامل الأول يطغى بشكل واضح على الجذور الكامنة لبقية العوامل، وهذا مؤشر أيضا على أحادية البعد لمقياس الكفاءة الاجتماعية.

2-افتراض منحنى خصائص الفقرة Item characteristic Curve- ICC

يعتبر شرط افتراض منحنى خصائص الفقرة لكل مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية، الذي يعرف على انه دالة رياضية التي تربط احتمال الإجابة على الفقرة إجابة صحيحة، وقدرة المفحوص، ويذكر (عوض،2008، 21) انه دالة انحدار غير خطية لعلاقة احتمال الإجابة الصحيحة على الفقرة المقاسة بالاختبار، ويعتبر منحنى خاصية المفردة من المفاهيم الرئيسية في نظرية الاستجابة للمفردة،وتوضح الرسوم البيانية لهذا المنحنى احتمال التوصل إلى الاستجابة الصحيحة على المفردة كدالة للسمة الكامنة، أو القدرة المقاسة في ضوء الأداء على المفردات.

ولأجل التحقق من الافتراض تم استخراج منحنى خصائص المفردة لكل المفردات كما يوضح الشكل (15)



الشكل (15) منحنى خصائص المفردة لكل المفردات

يتضح من المنحنى في الشكل (15) أن هناك علاقة واضحة بين مستويات صعوبة المفردة، واحتمال الاستجابة على المفردة ،ويذكر الكثير من الباحثين منهم (فخرو وآخرون،2009، 22) انه كلما زادت مستويات صعوبة المفردة زاد احتمال أن يكون البديل الصحيح هو البديل 5، فالبدائل متدرجة في مستوى الصعوبة ، فالبديل 1 الذي يقابله (أبدا) أكثر سهولة من البديل 5 والذي يقابله (دائما) ، وذلك لان البديل (1) يمثل عدم وجود السمة لدى المفحوص، في حين أن البديل (5) يمثل توافر السمة لدى المفحوص، وبذلك فكلما ازداد اختبار المفحوص للبديل(5) كلما زادت درجة المفحوص على المفردة.

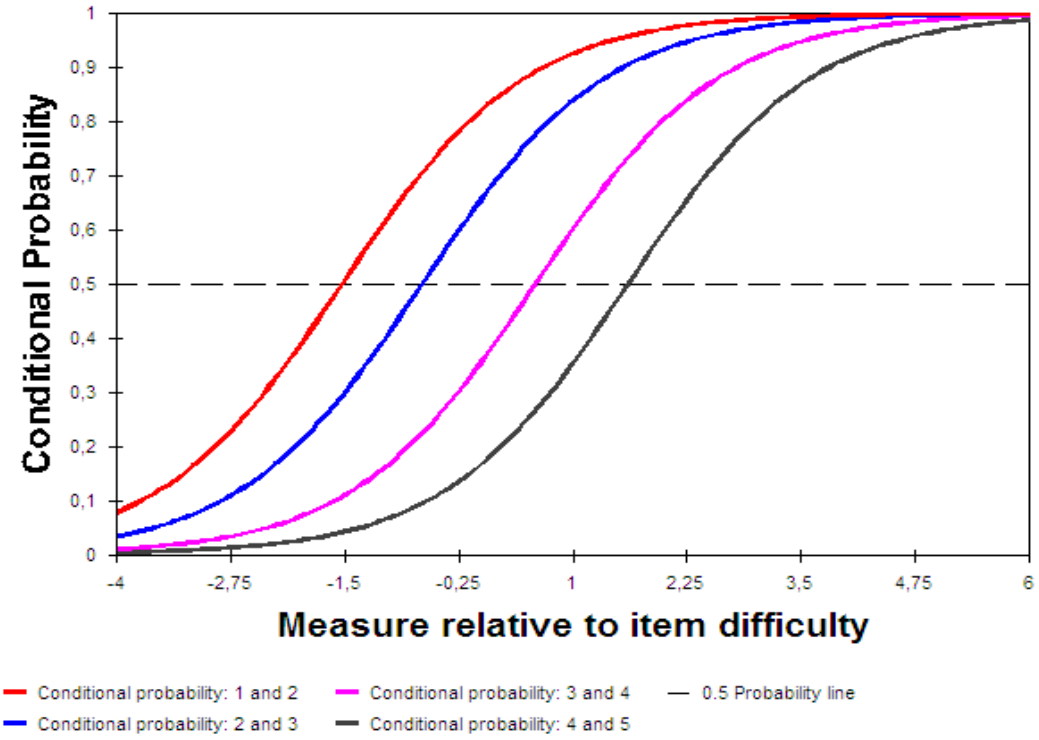
وما يزيد توضيح الأمر الشكل(16) الذي يمثل العتبات الأربعة لكل فقرة:

العتبة الأولى: تمتد من البديل 1 إلى 2

العتبة الثانية: تمتد من البديل 2 إلى 3

العتبة الثالثة: تمتد من 3 إلى 4

العتبة الخامسة: تمتد من 4 إلى 5



الشكل(16) منحنيات عتبات المفردات

يتضح من الشكل (16) أن العتبات متدرجة في الصعوبة، وتكاد تكون متساوية في التمييز، كما أن التخمين ليس له تأثير واضح.

2-افتراض التحرر من السرعة speediness

بما أن عامل السرعة ليس له دور كبير في إجابة المفحوصين على فقرات المقياس لان الفشل في الإجابة يعني انعدام القدرة، وليس بسبب الوقت، لان المفحوص أعطي وقتا طويلا، ولأن الإجابة على المقياس غير محدد الزمن.

3-اختبار درجة مطابقة الأفراد والفقرات للنموذج:

3-1. التحقق من مطابقة الأفراد للنموذج:

تم تحليل استجابات جميع أفراد العينة على جميع فقرات المقياس باستعمال برنامج (WINSTEPS) الخاص بتحليل نموذج راش، حيث كان الهدف هو الكشف عن الأفراد غير المطابقين للنموذج، وذلك من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات قدرة كل فرد، والخطأ المعياري في قياس هذه القدرة، وقيم إحصائيات المطابقة الداخلية (INFIT ZSTD) والمطابقة الخارجية(OUTFIT ZSTD) ومتوسط المربعات للمطابقة الداخلية(INFIT MNSQ) ومتوسط المربعات للمطابقة الخارجية (OUTFIT MNSQ)كما في الجدول (32):

الجدول(36) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري في تقدير القدرات وإحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية لقدرات الأفراد.

	العلامة الخام RAW SCORE	القدرة MEASURE	الخطأ المعياري MODEL ERROR	إحصائي المطابقة الداخلية INFIT		إحصائي المطابقة الخارجية OUTFIT	
				متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائيZSTD	متوسط المربعات MNSQ	قيمة لإحصائيZSTD
المتوسط الحسابي	116.7	0.90	0.23	1.01	-0.3	1.00	-0.3
الانحراف المعياري	25.9	1.19	0.06	0.57	2.2	0.56	2.1

يتبين من الجدول(36) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الداخلية والخارجية (MNSQ) يساوي الواحد، وان المتوسط الحسابي لمتوسطات إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية(ZSTD) يقترب من الصفر، وهو ما يفترضه النموذج للوضع المثالي (0،1)، بينما يبتعد الانحراف المعياري عن الواحد.

وفيما يتعلق بقيم إحصائي المطابقة الخارجية للأفراد، فإذا كانت قيمة هذا الإحصائي تزيد عن (+2) تعتبر قدرة الفرد غير مطابقة لقدرات مجموعة الأفراد، كذلك الحال كما يعتبر

هؤلاء الأفراد غير المطابقين للنموذج لان استجاباتهم إما أن تكون خاطئة بالرغم من أن صعوبة الفقرة اقل من مستوى قدراتهم أو أن تكون استجاباتهم صحيحة بالرغم من أن صعوبة الفقرة أعلى من مستوى قدراتهم.

ويذكر (alastair and hutchinson,1987) بأنه إذا كانت قيمة هذا الإحصائي تزيد عن(2+) فإن قدرة الأفراد تعد غير مطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد، لذا فإن هؤلاء الأفراد غير المطابقين للنموذج، ويجب استبعادهم، ولقد حدد الباحث حدود الملائمة لإحصائي الملائمة للبرنامج ما بين (+2) و(−2) بالنسبة(ZSTD)، بينما تتراوح حدود المطابقة الفقرات للنموذج بين (0.7−1.3) بالنسبة (MNSQ) بناء على الدراسات السابقة التي استخدمتها لكل من حماد(2000) والشافعي (1996) وزكري(2009) ومنتصر(2002).

وبناء على نتائج قيم المتوسط الحسابي لمتوسطات إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD) الواقعة خارج مجال (+2،−2) تم استبعاد الأفراد غير مناسبين وعددهم (132) فردا.

3−2. التحقق من مطابقة الفقرات للنموذج:

بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين، تمت إعادة التحليل من اجل الكشف عن الفقرات غير المطابقة، وبناء على نتائج الدراسات السابقة لكل من كاظم(1994) وحماد(2000) والشافعي (1996) وزكري(2009) ومنتصر(2002)، فقد اعتمد الباحث حدود المطابقة الملائمة للفقرات تتراوح بين (2.5−) و(2.5)، حيث وجدنا 5 فقرات خارج حدود المطابقة وهي الفقرات 25،24،21،17،7 والجدول (37) يوضح ذلك:

جدول(37) نتائج إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية للفقرات المحذوفة

الفقرات المحذوفة	INFIT		OUTFIT	
	ZSTD	MNSQ	ZSTD	MNSQ
الفقرة7	8.1	1.83	7.8	1.83
الفقرة 17	−2.6	0.77	−3.3	0.66
الفقرة 21	−2.6	0.79	−2.9	0.76

الفقرة 24	4.2	1.39	3.8	1.37
الفقرة 25	−4.4	0.67	−4.2	0.66

تشير نتائج إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT) والخارجية (OUTFIT) للفقرات المحذوفة أن أغلبها خارج حدود المطابقة للنموذج.

وتم تقدير معامل الصعوبة لجميع الفقرات والخطأ المعياري وقيم إحصاءات المطابقة الداخلية (INFIT ZSTD) والمطابقة الخارجية (OUTFIT ZSTD) ومتوسط المربعات للمطابقة الداخلية(INFIT MNSQ) ومتوسط المربعات للمطابقة الخارجية (OUTFIT MNSQ) كما في الجدول (38).

جدول(38) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري في القياس وقيم إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية لمعالم الصعوبة.

	العلامة الخام RAW SCORE	القدرة MEASURE	الخطأ المعياري MODEL ERROR	إحصائي المطابقة الداخليةINFIT		حصائي المطابقة لخارجيةOUTFIT	
				متوسط المربعات MNSQ	قيمة لإحصائيZSTD	متوسط المربعات MNSQ	يمة لإحصائيZSTD
لمتوسط الحسابي	1020.2	0.00	0.08	0.99	−0.2	0.99	−0.2
لانحراف المعياري	65.8	0.41	0.00	0.20	2.2	0.22	2.2

يتبين من الجدول(38) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الداخلية والخارجية (MNSQ) يقترب من الواحد، وان المتوسط الحسابي لمتوسطات إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية (ZSTD) يقترب من الصفر، وهو ما يفترضه النموذج للوضع المثالي (صفر، 1)، بينما يبتعد الانحراف المعياري عن الواحد.

بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة، تمت إعادة التحليل للحصول على تقديرات متحررة من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد والجدول(36) يبين نتائج التحليل للقيم المتحررة من الأفراد.

جدول(39) نتائج التحليل للقيم المتحررة من قدرات الأفراد

	العلامة الخام RAW SCORE	القدرة MEASURE	الخطأ المعياري MODEL ERROR	إحصائي المطابقة الداخلية INFIT		حصائي المطابقة لخارجية OUTFIT	
				متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	يمة لإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	101.6	1.21	0.27	0.99	−0.1	0.99	−0.1
الانحراف المعياري	22.0	1.33	0.07	0.32	1.2	0.32	1.2
أعلى علامة	133.0	4.46	0.72	1.88	3.0	1.91	2.8
أدنى علامة	33.0	−3.43	0.22	0.23	−4.5	0.23	−4.6

تبين من الجدول(39) أن التقديرات النهائية المتحررة من قدرات الأفراد تراوحت بين العلامة الكلية (33) كحد أدنى والعلامة الكلية (133.0) كحد أعلى، ومتوسط توزيع القدرة بلغ 1.21 لوجيت، والانحراف المعياري بلغ 1.33 لوجيت، بمدى يتراوح بين (3.43−) للمستوى المنخفض من القدرة و(4.46) لوجيت للمستوى المرتفع من القدرة، أما الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي لتقديرات القدرة قد بلغ 0.08 وهي قيمة تقترب مما يفترضه النموذج، مما يشير إلى دقة تحديد مواقع على متصل السمة، حيث يكون تقدير قدرات الأفراد أكثر دقة كلما كانت قيمة الخطأ المعياري في قياسها اقل.

يبين الجدول(40) نتائج التحليل للقيم المتحررة من صعوبة الفقرات

	العلامة الخام RAW SCORE	القدرة MEASURE	الخطأ المعياري MODEL ERROR	إحصائي المطابقة الداخلية INFIT		حصائي المطابقة لخارجية OUTFIT	
				متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	يمة لإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	1020.1	0.00	0.08	1.00	0.0	0.99	−0.1
الانحراف المعياري	66.1	0.42	0.00	0.09	1.0	0.12	1.2
أعلى علامة	1124.0	0.99	0.09	1.16	1.9	1.27	2.6
أدنى علامة	854.0	−0.73	0.07	0.82	−2.1	0.75	−2.6

يتبين من الجدول(40) أن متوسط توزيع القدرة بلغ (0.00) لوجيت، والانحراف المعياري بلغ(0.42) لوجيت، وقيم التقديرات المتحررة من صعوبة الفقرات تراوحت بين(0.73-) و(0.99) لوجيت، أما الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقديرات الصعوبة فقد بلغ 0.08 وهي قيمة متدنية تشير إلى دقة تقديرات الصعوبة.

وقد أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (27فقرة) بعد تحريرها من قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات.

4-ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية وفق راش

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات قدرة الأفراد ومعامل ثبات صعوبة المفردات وذلك باستخدام برنامج التحليل (WINSTEPS)

وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول(41) ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية وفق نموذج راش

المتغير	المفردات	الأفراد
المتوسط	0.00	1.21
الانحراف المعياري	0.42	1.33
معامل الثبات	0.96	0.95

يتضح من الجدول (41) أن متوسط صعوبة المفردات (0.00) لوجيت وبانحراف معياري بلغ (0.42) كما بلغ معامل الثبات قدرات الأفراد هو 0.95 ومعامل ثبات صعوبة المفردات هو0.96 وهذا يدل أن الاختبار ثابت بدرجة عالية.

4- الإجابة عن السؤال الثامن:

ما درجة ملائمة نموذج راش أحادي المعلمة لبيانات مقياس السلوك اللااجتماعي ؟

للإجابة عن السؤال يتم كذلك التحقق من مدى تحقق افتراضات نموذج راش أحادي المعلمة المتمثلة في أحادية البعد وافتراض منحنى خصائص الفقرة وافتراض التحرر من السرعة ثم التحقق من مطابقة الأفراد للنموذج وكذلك مطابقة الفقرات للنموذج.

- **تحليل راش لمقياس السلوك اللااجتماعي**

1- أحادية البعد :

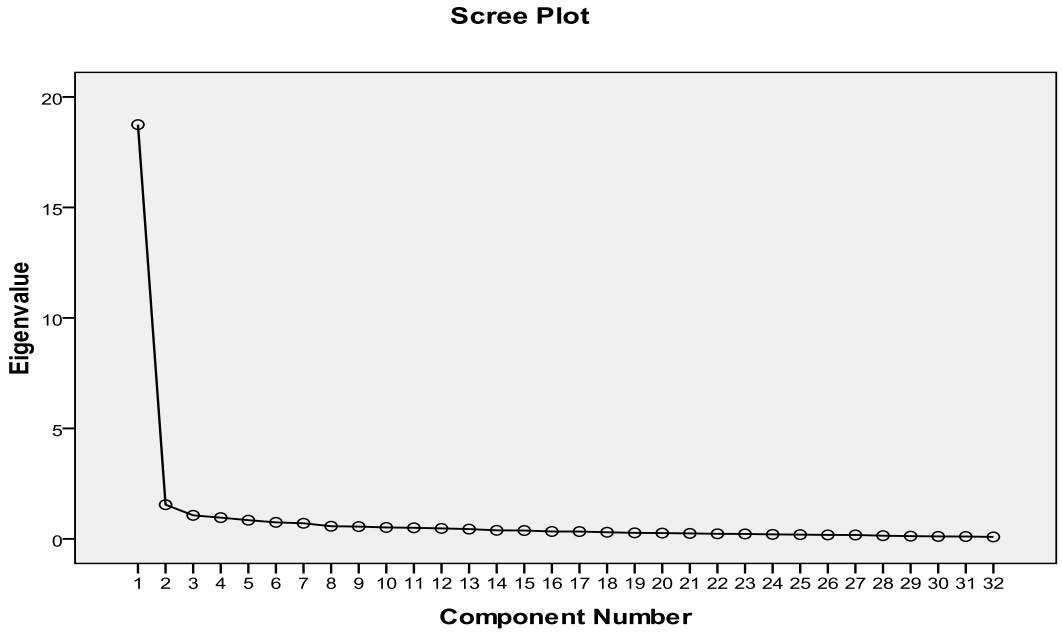
وللتحقق من أحادية البعد تم إجراء التحليل العاملي وفق طريقة المكونات الرئيسية وقد افرز ثلاثة عوامل، قيمة الجذر الكامن منها اكبر من الواحد الصحيح، وتفسر هذه العوامل مجتمعة ما نسبته (66,75). والجدول(39) يبين نتائج التحليل العاملي:

جدول (42) الجذور الكامنة والنسب المفسرة والعوامل المستخرجة قبل وبعد التدوير

العوامل	العوامل قبل التدوير			العوامل بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التفسير	نسبة التفسير التراكمية	الجذر الكامن	نسبة التفسير	سبة التفسير التراكمية
العامل 1	18,74	58,58	58,58	13,39	41,85	41,85
العامل 2	1,55	4,84	63,42	5,17	16,16	58,01
العامل 3	1,06	3,33	66,75	2,79	8,737	66,75

تبين العوامل بعد التدوير من خلال الجدول(42)، أن العامل الأول يفسر ما نسبته (41,85) من التباين وان قيمة الجذر الكامن له هي (13,39) وان نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني (18,74/1,55= 12.09) تزيد عن 2 مما يشير إلى أحادية البعد بالنسبة لمقياس السلوك اللااجتماعي.

ويتعزز افتراض أحادية البعد للمقياس من خلال تمثيل الجذور الكامنة بيانيا باستخدام ما يعرف باختبار فحص العوامل(Scree plot) الذي يظهره الشكل(17)



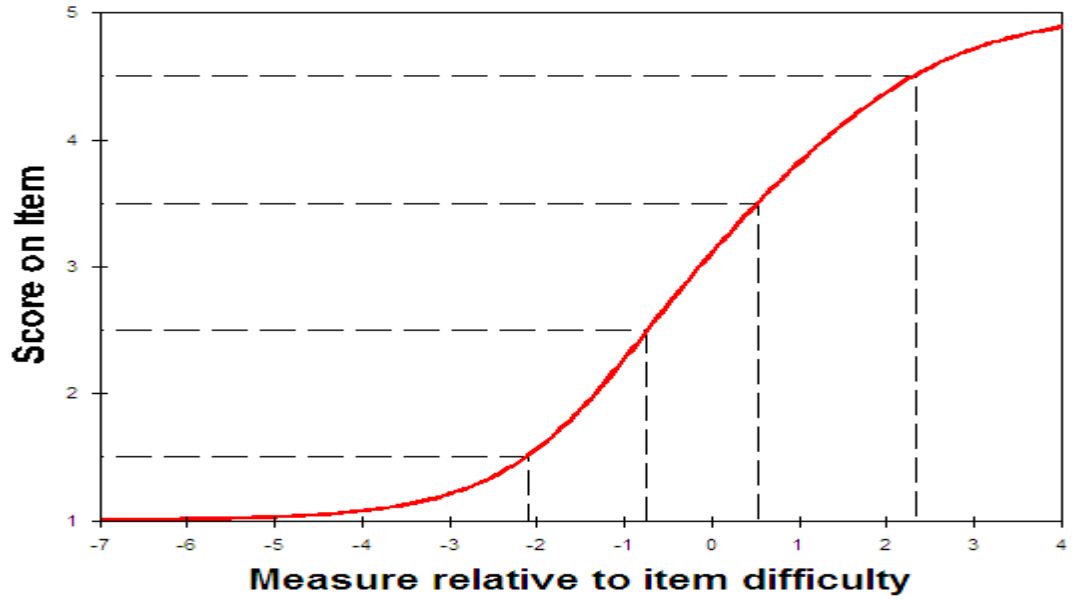
الشكل(17) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس السلوك اللااجتماعي

يتبين من الشكل(17) أن الجذر الكامن للعامل الأول يطغى بشكل واضح على الجذور الكامنة لبقية العوامل، وهذا مؤشر أيضا على أحادية البعد لمقياس الكفاءة الاجتماعية.

- افتراض منحنى خصائص الفقرة Item characteristic Curve- ICC

يعتبر شرط افتراض منحنى خصائص الفقرة لكل مفردات مقياس السلوك اللااجتماعي، الذي يعرف على انه دالة رياضية التي تربط احتمال الإجابة على الفقرة إجابة صحيحة، وقدرة المفحوص،

ولأجل التحقق من الافتراض تم استخراج منحنى خصائص المفردة لكل المفردات كما يوضح الشكل (18)



الشكل(18) منحنى خصائص المفردة لكل المفردات

يتضح من المنحنى أن هناك علاقة واضحة بين مستويات صعوبة المفردة، واحتمال الاستجابة على المفردة، ويذكر الكثير من الباحثين منهم (فخرو وآخرون،2009، ص22) انه كلما زادت مستويات صعوبة المفردة زاد احتمال أن يكون البديل الصحيح هو البديل (5)، فالبدائل متدرجة في مستوى الصعوبة، فالبديل 1 الذي يقابله (أبدا) أكثر سهولة من البديل (5) والذي يقابل (دائما)، وذلك لان البديل (1) يمثل عدم وجود السمة لدى المفحوص، في حين أن البديل (5) يمثل توافر السمة لدى المفحوص، وبذلك فكلما ازداد اختبار المفحوص للبديل(5) كلما زادت درجة المفحوص على المفردة.

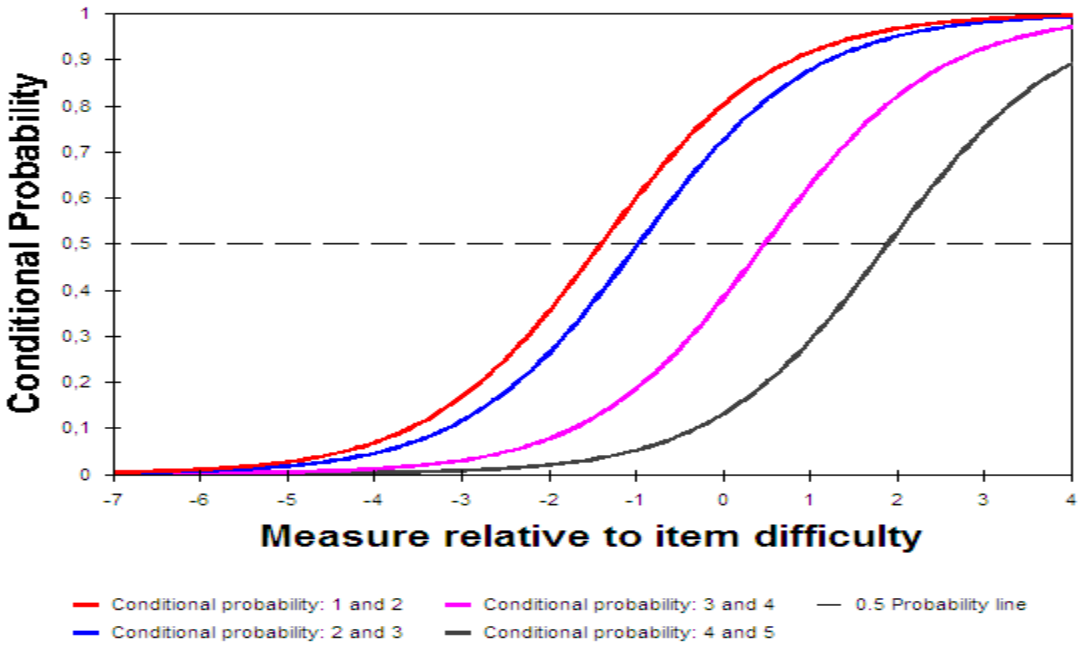
وما يزيد توضيح الأمر الشكل (19) الذي يمثل العتبات الأربعة لكل فقرة:

العتبة الأولى: تمتد من البديل 1 إلى 2

العتبة الثانية: تمتد من البديل 2 إلى 3

العتبة الثالثة: تمتد من 3 إلى 4

العتبة الخامسة: تمتد من 4 إلى 5



الشكل(19) منحنيات عتبات المفردات

يتضح من الشكل (19) أن العتبات متدرجة في الصعوبة، وتكاد تكون متساوية في التمييز، كما أن التخمين ليس له تأثير واضح.

1- افتراض التحرر من السرعة speediness

بما أن نظرية الاستجابة للمفردة تفترض تحرر الاختبار من عامل السرعة ، وبما أن عامل السرعة ليس له دور في إجابة المفحوصين على فقرات المقياس لان الفشل في الإجابة يعني انعدام القدرة، وليس بسبب الوقت، لان المفحوص أعطي وقتا طويلا، ولأن الإجابة على المقياس غير محددة الزمن، وبالتالي فإن الافتراض الخاص بعامل السرعة محقق.

1- اختبار درجة مطابقة الأفراد والفقرات للنموذج:

5- التحقق من مطابقة الأفراد للنموذج:

تم تحليل استجابات جميع أفراد العينة على جميع فقرات المقياس باستعمال برنامج (WINSTEPS) الخاص بتحليل نموذج راش، حيث كان الهدف هو الكشف عن الأفراد غير

المطابقين للنموذج، وذلك من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات قدرة كل فرد، والخطأ المعياري في قياس هذه القدرة، وقيم إحصائيات المطابقة الداخلية (INFIT ZSTD) والمطابقة الخارجية(OUTFIT ZSTD) ومتوسط المربعات للمطابقة الداخلية (INFIT MNSQ) ومتوسط المربعات للمطابقة الخارجية (OUTFIT MNSQ) كما في الجدول (43):

جدول(43) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقدرات الأفراد والخطأ المعياري في تقدير القدرات وإحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية.

	العلامة الخام RAW SCORE	القدرة MEASURE	الخطأ المعياري MODEL ERROR	إحصائي المطابقة الداخلية INFIT		حصائي المطابقة لخارجية OUTFIT	
				متوسط المربعات MNSQ	قيمة لإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	يمة لإحصائي ZSTD
لمتوسط الحسابي	57.3	-4.53	0.35	1.10	0.1	0.97	-0.2
لانحراف المعياري	25.6	1.48	0.29	0.69	1,8	0.78	1.8

يتبين من الجدول(43) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الداخلية والخارجية (MNSQ) يقترب من الواحد، وأن المتوسط الحسابي لمتوسطات إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية(ZSTD) يقترب من الصفر، وهو ما يفترضه النموذج للوضع المثالي (0،1)، بينما يبتعد الانحراف المعياري عن الواحد.

وحدد الباحث مرة أخرى حدود الملائمة لإحصائي الملائمة للبرنامج ما بين (+2) و(−2) بالنسبة(ZSTD)، بينما تتراوح حدود المطابقة للنموذج بين (0.7−1.3) بالنسبة (MNSQ)، بناء على الدراسات السابقة التي استخدمتها لكل من حماد(2000) والشافعي (1996) وزكري(2009) ومنتصر (2002).

وبعد تفحص القيم المتوسط الحسابي لمتوسطات إحصائي المطابقة الخارجية(ZSTD) الواقعة خارج مجال (+2،−2) تم استبعاد الأفراد غير مناسبين وعددهم (86) فردا.

6- التحقق من مطابقة الفقرات للنموذج:

بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين، تمت إعادة التحليل من اجل الكشف عن الفقرات غير المطابقة، وبناء على نتائج الدراسات السابقة لكل من كاظم(1994) وحماد(2000) والشافعي (1996) وزكري(2009) ومنتصر(2002)،تم اعتماد مرة أخرى حدود المطابقة الملائمة للفقرات تتراوح بين (2.5−) و(2.5) بالنسبة (ZSTD)، بينما تتراوح حدود المطابقة الفقرات للنموذج بين (0.7−1.3) بالنسبة (MNSQ)، وبناء عليه تم حذف الفقرات غير الملائمة والمقدرة بـ (10) بنود وهي:1، 8، 13،16، 22،24، 29، 30، 31، 32.

جدول(44) نتائج إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية للفقرات المحذوفة

الفقرات المحذوفة	INFIT		OUTFIT	
	ZSTD	MNSQ	ZSTD	MNSQ
الفقرة1	4.4	1.38	6.7	1.80
الفقرة 8	−3.1	0.67	−3.1	0.49
الفقرة 13	3.8	1.34	3.0	1.35
الفقرة 16	9.9	2.21	9.9	2.31
الفقرة 22	−3.9	0.7	−3.5	0.56
الفقرة 24	−3.4	0.67	−3.4	0.51
الفقرة 29	−3.3	0.67	−3.7	0.45
الفقرة 30	−2.6	0.77	−3.0	0.63
الفقرة 31	−2.8	0.77	−3.3	0.63
الفقرة 32	8.3	1.78	9.0	2.04

تشير نتائج إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT) والخارجية (OUTFIT) للفقرات المحذوفة أنها خارج حدود المطابقة للنموذج.

كما جاءت قيم إحصائي المطابقة (ZSTD) و(MNSQ) للفقرتين18 و19 ليس ضمن حدود المطابقة الخارجية ولكنها ضمن حدود المطابقة الداخلية المنصوص عليها، لذلك لن يتم حذفهما.

ومن خلال تقدير معلم الصعوبة لجميع الفقرات والخطأ المعياري وقيم إحصاءات المطابقة الداخلية (INFIT ZSTD) والمطابقة الخارجية(OUTFIT ZSTD) ومتوسط المربعات للمطابقة الداخلية(INFIT MNSQ) ومتوسط المربعات للمطابقة الخارجية (OUTFIT MNSQ) كما في الجدول(45):

جدول(45) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري في القياس وقيم إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية لمعالم الصعوبة.

	العلامة الخام RAW SCORE	القدرة MEASURE	الخطأ المعياري MODEL ERROR	إحصائي المطابقة الداخليةINFIT		حصائي المطابقة لخارجيةOUTFIT	
				متوسط المربعات MNSQ	قيمة لإحصائيZSTD	متوسط المربعات MNSQ	يمة لإحصائيZSTD
لمتوسط الحسابي	515.4	0.00	0.09	1.00	0.0	0.88	−0.6
لانحراف المعياري	99.0	0.71	0.02	0.34	3.2	0.45	3.4

يتبين من الجدول(45) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الداخلية والخارجية (MNSQ) يقترب من الواحد، وان المتوسط الحسابي لمتوسطات إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية(ZSTD) يقترب من الصفر، وهو ما يفترضه النموذج للوضع المثالي (0،1)، بينما يبتعد الانحراف المعياري عن الواحد.

بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة، تمت إعادة التحليل للحصول على تقديرات متحررة من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد والجدول(46) يبين نتائج التحليل للقيم المتحررة من الأفراد.

جدول(46) نتائج التحليل للقيم المتحررة من قدرات الأفراد

	العلامة الخام RAW SCORE	القدرة MEASURE	الخطأ المعياري MODEL ERROR	إحصائي المطابقة الداخلية INFIT		حصائي المطابقة لخارجية OUTFIT	
				متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	يمة لإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	33.7	−3.02	0.60	1.02	0.1	0.92	0.0
الانحراف المعياري	14.5	1.73	0.48	0.44	1.0	0.47	1.0
أعلى علامة	95.0	2.05	1.82	3.43	3.4	2.91	3.2
أدنى علامة	22.0	−6.08	0.24	0.41	−2.4	0.28	−2.4

تبين من الجدول(46) إن التقديرات النهائية المتحررة من قدرات الأفراد تراوحت بين العلامة الكلية (22.0) كحد أدنى والعلامة الكلية (95.0) كحد أعلى، ومتوسط توزيع القدرة بلغ 3.02− لوجيت، والانحراف المعياري بلغ 1.73 لوجيت، بمدى يتراوح بين (6.08−) للمستوى المنخفض من القدرة و(2.05) لوجيت للمستوى المرتفع من القدرة، أما الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي لتقديرات القدرة فد بلغ 0.10 وهي قيمة تقترب مما يفترضه النموذج، مما يشير إلى دقة تحديد مواقع على متصل السمة، حيث يكون تقدير قدرات الأفراد أكثر دقة كلما كانت قيمة الخطأ المعياري في قياسها اقل.

جدول(47) نتائج التحليل للقيم المتحررة من صعوبة الفقرات

	العلامة الخام RAW SCORE	القدرة MEASURE	الخطأ المعياري MODEL ERROR	إحصائي المطابقة الداخلية INFIT		حصائي المطابقة لخارجية OUTFIT	
				متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	يمة لإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	485.0	0.00	0.10	1.02	0.2	0.92	−0.3
الانحراف المعياري	69.5	0.64	0.01	0.23	2.1	0.32	2.1
أعلى علامة	636.0	0.77	0.12	1.68	6.7	1.66	5.5
أدنى علامة	413.0	−1.25	0.08	0.75	−2.1	0.47	−2.9

يتبين من الجدول(47) أن متوسط توزيع القدرة بلغ (0.00) لوجيت، والانحراف المعياري بلغ(0.64) لوجيت، وقيم التقديرات المتحررة من صعوبة الفقرات تراوحت بين(0.77) و(1.25−) لوجيت ، أما الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقديرات الصعوبة فقد بلغ 0.10 وهي قيمة متدنية تشير إلى دقة تقديرات الصعوبة.

وقد أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (22فقرة) بعد تحريرها من قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات.

7-ثبات مقياس السلوك اللااجتماعي وفق راش

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات قدرة الأفراد ومعامل ثبات صعوبة المفردات وذلك باستخدام برنامج التحليل (WINSTEPS).

وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول(48) ثبات مقياس السلوك اللااجتماعي وفق نموذج راش

المتغير	المفردات	الأفراد
المتوسط	0.00	−3.02
الانحراف المعياري	0.64	1.73
معامل الثبات	0.97	0.86

يتضح من الجدول (48) أن متوسط صعوبة المفردات (0.00) لوجيت وبانحراف معياري بلغ (0.53) كما بلغ معامل ثبات قدرات الأفراد هو 0.86 ومعامل ثبات صعوبة المفردات هو0.97 وهذا يدل أن الاختبار ثابت بدرجة عالية.

الفصل السادس

تفسير ومناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل تفسير النتائج المتوصل إليها علميا ومناقشتها وفقا لمعطيات الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

وفي ما يلي تفسير النتائج ومناقشتها حسب تسلسل أسئلة البحث:

1- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على هل يتمتع مقياس الكفاءة الاجتماعية المطبق على عينة جزائرية بخصائص سيكومترية جيدة؟

ويتضمن السؤال التأكد من صدق وثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية.

- **الصدق لمقياس الكفاءة الاجتماعية:** تم استخدام طريقتين في حساب الصدق

- طريقة صدق الاتساق الداخلي التي بينت نتائجها أن معاملات الارتباط بين الفقرة ودرجتها الكلية لا بأس بها في العموم حيث تراوحت الارتباطات بين (0.564 -0.811) وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، حيث سجلت معاملات الارتباط بيرسون للفقرات 6،7،12 في مجال 0.5-0.6، أما بقية البنود فقد كانت اكبر من 0.60 واقل من 0.811

تم حساب الاتساق الداخلي للأبعاد بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث النهائية على الأبعاد الثلاثة لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعضها ببعض وبالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية للتحقق من التجانس الداخلي للمقياس، فقد كانت كل الارتباطات موجبة ودالة إحصائيا بين الأبعاد، فقد كان معامل الارتباط بين بعد العلاقات مع الأقران وكل من بعد ضبط الذات والامتثال بـ **0,825 وبعد السلوك الأكاديمي **0,814 وكلاهما دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، أما ارتباط بعد ضبط الذات والامتثال وبعد السلوك الأكاديمي فقد كان **0,814 ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

كما جاءت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية مرتفعة، فقد كان ارتباط الدرجة الكلية مع كل من بعد العلاقات مع الأقران بـ: **0,954 وبعد ضبط الذات والامتثال بـ: **0,930 وبعد السلوك الأكاديمي بـ: **0,924.

إن وجود ارتباطات بين البنود والدرجة الكلية وبين الاختبارات الفرعية يعبر عن وجود تجانس في المقياس وهذا ما أشارت إليه اناستازي واوربينا، كما انه يحدد خصائص المجال السلوكي، وبالتالي هذه النتائج تتعلق بقدر من صدق تكوين الاختبار. (ورد في حبال،2017، 187)

ومن خلال النتائج السابقة يمكن القول أن مقياس الكفاءة الاجتماعية يتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (merrell,2002) التي أظهرت أن ارتباطات الفقرات مع الدرجة الكلية كان بين 0.62-0.82، أما معاملات الارتباط الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية جاءت بين 0.94، 0.91، 0.91، وهي نتائج متقاربة تؤكد خاصية صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية المكيف على البيئة الجزائرية.

وكذلك اتفقت مع دراسة (2009) Mügeالتي تراوحت فيها معاملات الارتباط لفقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية مع الدرجة الكلية بين 0.44-0.88 دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05،ودراسة Raimundo & all (2012) التي أكدت أن الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين 0.71-0.90، وكذلك دراسة gomes (2008) التي أكدت أن الارتباطات تراوحت بين 0.87-0.86.

أما دراسة الزبيدي(1995) فقد تراوحت معاملات صدق المحك لمقياس الكفاءة الاجتماعية ما بين 0.62-0.82

أما بالنسبة لصدق المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي فقد تم حساب قيمة (t) المقدرة بـ 36.30 دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001) بين المجموعتين الطرفيتين على الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية، مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين المجموعتين الطرفيتين المجموعة العليا الممثلة لـ 27 % والمجموعة الدنيا الممثلة لـ 27% من عينة البحث، وهذا دليل أخر على الصدق التمييزي للمقياس، وهذا ما اتفق مع دراسة Müge (2009) ودراسة gomes (2008) أن المقياس يملك قوة كافية للتمييز بين العناصر.

ويرى الباحث أن اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة يرجع إلى مميزات مقياس الكفاءة الاجتماعية في الحفاظ على خاصية الصدق رغم تطبيقه في بيئات مختلفة متباعدة جغرافيا وتختلف فيما بينها في اللغة والثقافة والتركيبة الاجتماعية، مما يعني أن المقياس الكفاءة الاجتماعية يقيس ما وضع لقياسه.

- الثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية:

أما بالنسبة لدلالات الثبات التي يقصد بها انه لو تم إعادة تطبيق المقياس أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط فإنه يعطي نفس النتيجة ، مما يعني الاستقرار في نتائج تطبيق المقياس، وعدم تغيرها بشكل كبير، فيما إذا تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات، خلال فترات زمنية معينة، وقد تم حساب الثبات باستعمال عدة طرق منها الفاكرونباخ وسبيرمان–براون وإعادة الاختبار.

فقد أشارت نتائج قيمة معامل الثبات الفاكرونباخ لمقياس الكفاءة الاجتماعية إلى 0.97 وهي قيمة مرتفعة، وهذا ما اتفق مع دراسة (2002)merrell حيث نجدها مساوية تقريبا لقيمة الفاكرونباخ للمقياس الأصلي والمقدرة 0.98، وكذلك اتفقت مع دراسة (Müge 2009) حيث تراوح قيمة معامل الفاكرونباخ 0.98، أما دراسة Raimundo & all (2012) فقد كان نفس المعامل بقيمة 0.94،وأكدت دراسة الزبيدي(1995) أن معاملات الفاكرونباخ وسبيرمان–براون مرتفعة جدا حيث بلغت 0.96–0.98، أما دراسة gomes (2008) فقد بلغ بها المعامل 0.982 واتفق ذلك مع دراسة أبو حسونة (2004) حيث جاءت قيمة معامل الفاكرونباخ 0.98، أما دراسة مقدادي(2010) حيث جاء معامل الفاكرونباخ 0.84 .

كما نجد قيم معاملات الثبات الفاكرونباخ للأبعاد الثلاثة (العلاقات بين الأقران وضبط الذات /الامتثال والسلوك الأكاديمي)التي جاءت على التوالي: 0.933، 0.901، 0.935 وهي قيم مرتفعة ودليل على التجانس الداخلي للأبعاد.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (2002)merrell حيث قيمة معامل الفاكرونباخ للمقياس الأصلي (0.96، 0.96، 0.95) على التوالي كانت متقاربة نوعا ما، وهذا ما أكدته كذلك دراسة Raimundo & all (2012) التي جاءت فيها قيم معامل

الفاكرونباخ للأبعاد (العلاقات بين الأقران وضبط الذات والسلوك الأكاديمي) 0.91، 0.83، 0.91 على التوالي، وكذلك دراسة gomes (2008) التي جاءت فيها قيم المعامل (0.947،0.948،0.965) على التوالي.

كما تم استعمال طريقة التجزئة النصفية للتأكيد أكثر على مميزات المقياس والتي جاءت نتائجها تأكيدا لما سبق، حيث جاءت النتائج بقيمة معامل سبيرمان–براون للمقياس ككل0.946، أما قيمة سبيرمان–براون بالنسبة للأبعاد فقد تراوحت بين أعلى قيمة للبعد (السلوك الأكاديمي) المقدرة بـ 0.935 وأدنى قيمة للبعد ضبط الذات/ الامتثال والمقدرة بـ 0.889، وهي مرتفعة في العموم، وبالتالي فإنني نستطيع القول أن المقياس يتميز بثبات عالي، وهذا ما أكدته دراسة Müge (2009) حيث جاءت قيمة معامل الثبات سبيرمان–براون 0.96، وأكدته كذلك دراسة merrell(2002) حيث كانت قيمة المعامل 0.96 أما قيم معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة كانت 0.94،0.96، 0.94 على التوالي.

أما الثبات بطريقة إعادة التطبيق فقد جاءت نتائجه مؤكدة على النتائج السابقة، حيث جاءت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق 0.806 الذي هو معامل الارتباط بين التطبيقين (التطبيق وإعادة التطبيق بينها فاصل زمني) ودال عند مستوى الدلالة 0.001، وهذا ما أكدته دراسة المقياس الأصلي merrell(2002) حيث كان معامل الثبات بإعادة التطبيق لمقياس الكفاءة الاجتماعية 0.83، أما دراسة الزبيدي(1995) فقد تراوحت معاملات الثبات بإعادة التطبيق بين 0.76–0.82 وكذلك اتفقت مع دراسة مقدادي(2010) الذي جاء معامل الثبات 0.77 ودال عند 0.01.

ويرى الباحث من خلال مقارنة نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة، أن مقياس الكفاءة الاجتماعية يتميز بثبات جيد، رغم اختلافها في البيئة و اللغة والمحيط الاجتماعي.

وهذه النتائج في مجملها تقدم دلالات ايجابية على الخصائص السيكومترية من صدق وثبات للصورة المكيفة لمقياس الكفاءة الاجتماعية والمطبقة على العينة جزائرية، وتتفق كذلك مع كل مع توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت المقياس.

ويبين هذا التوافق ما يتمتع به مقياس الكفاءة الاجتماعية من مواصفات علمية فريدة تتجسد في اعتماده في دراسات لباحثين متمرسين في اكبر المجلات العالمية.

2- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على هل يتمتع مقياس السلوك اللااجتماعي المطبق على عينة جزائرية بخصائص سيكومترية جيدة؟ ويتضمن السؤال التأكد من صدق وثبات المقياس الجزئي الثاني من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي2-ssbs.

الصدق لمقياس السلوك اللااجتماعي: بالنسبة للصدق فقد تم استخدام طريقتين:

- طريقة صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس السلوك اللااجتماعي التي بينت نتائجها أن معاملات الارتباط بين الفقرة ودرجتها الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.285 -0.881) ودالة عند مستوى الدلالة 0.01 ومع وجود ارتباط (0.285) أقل من 0.30، مما استدعى حذف الفقرة 32 من مقياس السلوك اللااجتماعي.

كما سجلنا قيمة دنيا لمعامل الارتباط للعبارة 15 مقدرة بـ 0.413 وهي اكبر من 0.30، أما بقية معاملات الارتباط فكانت محصورة بين (0.60 - 0.881).

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للأبعاد بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث النهائية على الأبعاد الثلاثة لمقياس السلوك اللااجتماعي بعضها ببعض وبالدرجة الكلية لمقياس السلوك اللااجتماعي للتحقق من التجانس الداخلي للمقياس، حيث كانت كل الارتباطات موجبة ودالة إحصائيا بين الأبعاد، فمعامل الارتباط بين بعد عدائي/قابل للاستثارة وكل من بعد الاجتماعي/العدوانية بـ **0,885 وبعد المتحدي/الفوضوي **0,909 وكلاهما دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، أما ارتباط بعد الاجتماعي/العدوانية وبعد المتحدي/الفوضوي فقد كان **0,872 ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

كما جاءت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية مرتفعة، فقد كان ارتباط الدرجة الكلية مع كل من بعد عدائي/قابل للاستثارة بـ: **0,977 وبعد الاجتماعي/العدوانية

بـ**0,924 وبعد المتحدي/الفوضوي بـ: **953,. وهذا يؤكد تمتع مقياس السلوك اللاجتماعي بدرجة عالية من الصدق وتتفق هذه النتائج مع دراسة (2002)merrell التي أظهرت أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية كان بين 0.60–0.86، أما معاملات الارتباط الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاجتماعي جاءت 0.97، 0.95، 0.94 على التوالي، كما أظهرت دراسة (2009) Müge أن معاملات الارتباط لفقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية مع الدرجة الكلية تراوحت بين 0.48–0.92.

كما أكدت دراسة الزبيدي تمتع مقياس السلوك اللاجتماعي بصدق المحك حيث بلغت معاملات الارتباط بين 0.58–0.86.

أما بالنسبة لصدق المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي فقد تم حساب قيمة (t) المقدرة بـ 25.59 دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001) بين المجموعتين الطرفيتين على الدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاجتماعي، مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين المجموعتين الطرفيتين المجموعة العليا الممثلة لـ 27 % والمجموعة الدنيا الممثلة لـ 27% من عينة البحث، وهذا دليل أخر على الصدق التمييزي لمقياس السلوك اللاجتماعي، وهذا ما اتفق مع دراسة (2009) Müge.

ويرى الباحث أن اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة يرجع إلى مميزات مقياس السلوك اللاجتماعي في الحفاظ على خاصية الصدق رغم تطبيقه في بيئات مختلفة متباعدة جغرافيا وتختلف فيما بينها في اللغة والثقافة والتركيبة الاجتماعية، مما يعني أن مقياس السلوك اللاجتماعي يقيس ما وضع لقياسه.

- الثبات لمقياس السلوك اللاجتماعي:

أما بالنسبة لدلالات الثبات تمت باستعمال عدة طرق منها طريقة حساب معامل الفاكرونباخ وطريقة معامل سبيرمان–براون وطريقة إعادة التطبيق.

فقد أشارت نتائج قيمة معامل الثبات الفاكرونباخ لمقياس السلوك اللاجتماعي إلى 0.97 وهي قيمة مرتفعة، وهذا ما اتفق مع دراسة (2002)merrell حيث نجدها النتيجة السابقة مساوية تقريبا لقيمة الفاكرونباخ للمقياس الأصلي والمقدرة 0.98، وكذلك اتفقت مع

دراسة (2009) Müge حيث كانت قيمة معامل الفاكرونباخ 0.98، واتفق ذلك مع دراسة الزبيدي(1995) التي أكدت أن معاملات الفاكرونباخ وسبيرمان–براون كانت مرتفعة حيث تراوحت بين 0.94–0.96، أما دراسة أبو حسونة (2004) فقد بلغت قيمة معامل الفاكرونباخ 0.98، واتفق كذلك مع دراسة مقدادي(2010) حيث كان معامل الفاكرونباخ 0.92 مما يثبت أن مقياس السلوك اللااجتماعي يتميز بثبات جيد وتوافق مع أغلبية الدراسات التي استخدمته.

كما نجد قيم معاملات الثبات الفاكرونباخ للأبعاد الثلاثة (عدائي/قابل للاستثارة والاجتماعي/العدوانية والمتحدي/الفوضوي)التي جاءت: 0.948، 0.953، 0.856 على التوالي وهي قيم مرتفعة ودليل على التجانس الداخلي للأبعاد، وهذا ما اتفق مع دراسة merrell(2002) حيث كانت قيمة معامل الفاكرونباخ للمقياس الأصلي على التوالي(0.96، 0.94، 0.94) نجدها متقاربة نوعا ما.

كما تم استعمال طريقة التجزئة النصفية للتأكيد أكثر على مميزات المقياس والتي جاءت نتائجها تأكيدا للنتائج السابقة، حيث جاءت قيمة معامل سبيرمان–براون للمقياس ككل 0.96، أما قيمة سبيرمان–براون بالنسبة للأبعاد فقد تراوحت بين أعلى قيمة للبعد (عدائي/قابل للاستثارة) المقدرة بـ 0.953 وأدنى قيمة للبعد المتحدي/الفوضوي والمقدرة بـ 0.843، وهي مرتفعة في العموم، وبالتالي فإنني نستطيع القول أن مقياس السلوك اللااجتماعي يتميز بثبات عالي، وهذا ما أكدته دراسة (2009) Müge حيث جاءت قيمة معامل الثبات سبيرمان–براون 0.98، وأكدته كذلك دراسة merrell(2002) حيث كانت قيمة المعامل 0.97 أما قيم معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة كانت 0.96، 0.92، 0.94 على التوالي.

أما الثبات بطريقة إعادة التطبيق فقد جاءت نتائجه مؤكدة على النتائج السابقة، حيث جاءت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق **0,766 الذي هو معامل الارتباط بين التطبيقين (التطبيق وإعادة التطبيق بينها فاصل زمني) ودال عند مستوى الدلالة 0.001، وهذا ما أكدته دراسة المقياس الأصلي (2002)merrell حيث كان معامل الثبات بإعادة التطبيق لمقياس الكفاءة الاجتماعية 0.60 وكذلك دراسة مقدادي(2010) حيث كان معامل

الثبات 0.84 ودال عند0.01 ودراسة الزبيدي(1995) التي تراوحت معاملات إعادة التطبيق بين 0.60-0.73

وهذه النتائج في مجملها تقدم دلالات ايجابية على الخصائص السيكومترية من صدق وثبات لصورة المكيفة لمقياس السلوك اللااجتماعي والمطبقة على العينة المستخدمة في البحث، وتتفق كذلك مع كل مع توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت المقياس.

ويبين هذا التوافق بين كل الدراسات السابقة والدراسة الحالية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي دليلا قاطعا على تميز مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي بمكونيه الأساسيين (الكفاءة الاجتماعية و السلوك اللااجتماعي) بمواصفات علمية فريدة.

3- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث عن ماهي البنية العاملية لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد تطبيقه على عينة جزائرية.

من أجل الإجابة عن السؤال يجب التأكد أولا من قابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي حيث تحققت ثلاث شروط من الشروط المنصوص عليها، فقد تحقق الشرط الأول فوفق مخرجات التحليل العاملي (الملاحق) فكل الارتباطات بين الفقرات اكبر من 0.3، أما الشرط الثاني فقد كانت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات هي1.52 E-011 وهي قيمة اصغر من 0.00001، والتي تدل على وجود مشكلة الازدواج الخطي (multicollinearity) لبعض المتغيرات، وبعد فحص مصفوفة الارتباط، لم نجد مشكلة الازدواج الخطي حيث لم تتجاوز معاملات الارتباط 0.81، ويؤكد اليازيدي ولوزاني(2017) أنه إذا لم تتجاوز معاملات الارتباط 0.85، فإن تفسير هذا التناقض قد يعود إلى كبر حجم العينة حيث يتأثر هذا النوع من الاختبارات بشكل كبير بحجم العينة، أما الشرط الثالث حيث كانت اختبار برتليت Bartlett s test of sphericity التي حصلنا عليها هي 9726,887ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،001 وهذا المطلوب لتحقق الشرط، أما الشرط الرابع المتعلق باختبار كايزر –ماير–اولكين KMOKaiser-Meyer-Olkin الذي كانت قيمته 0,969 وهي

قيمة ممتازة باستعمال محك كايزر لأنها أعلى من 0,50 وفقا لمحكات كيزر،ويذكر تيغزة(2012) أن القيم التي تتعدى 0.90 ممتازة أو رائعة(superb).

ومن اجل التأكيد أكثر على صلاحية العينة أضفنا اختبار كفاءة التعيين (MSA Measures of Sampling Adequacy ، بحيث تراوحت قيمها بين[a]0,952- [a]0,981 وهي كلها تجاوزت قيمة 0.50 ضمن جدول anti image matrix أو ما يدعى المصفوفة الصورية لقيم الارتباطات حيث يتبين أن كل الخلايا القطرية ضمن المصفوفة الصورية للارتباطات (المستطيل السفلي) قد تجاوزت قيمة 0.50 ولا يوجد أي قيمة اقل يستلزم حذفها وإعادة التحليل، مما اثبت لنا أن العينة كافية لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

كما تم التأكد من إمكانية استعمال محك كايزر من خلال حساب متوسط قيم الشيوع من مخرجات التحليل العاملي الذي كان 0.623 اكبر من0.60 هي قيمة جيدة سمحت لنا باستعمال محك كايزر.

وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكفاءة الاجتماعية، أن البعد الأول تشبعت عليه 9 فقرات بعد التدوير بجذر كامن قدره 7.83 واسهم في التفسير بنسبة 24.47% من التباين الكلي.

كما أن البعد الثاني تشبعت عليه 9 فقرات بعد التدوير بجذر كامن قدره 6.12 واسهم في التفسير بنسبة 19.13%

أما البعد الثالث الذي تشبعت عليه 14 فقرة بعد التدوير بجذر كامن قدره 6.01 ويسهم في التفسير بنسبة 18.75% من التباين الكلي.

وبالنظر لمحتوى فقرات البعد الأول نجدها ترتبط بنوع من التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف السلوكي الاجتماعي بحث تعكس هذه الفقرات السلوكات الاجتماعية المرتبطة بالأداء الأكاديمي ومرتبط بالكفاءة التحصيلية والقدرة على المثابرة والالتزام بالقواعد المدرسية، وسمي البعد بالسلوك الأكاديمي.

أما فقرات البعد الثاني ترتبط بنوع التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث تعكس الفقرات السلوكات الاجتماعية الضرورية للتحكم في الذات والتعاون مع الآخرين والالتزام بقوانين المدرسة وسمي البعد بضبط الذات.

أما فقرات البعد الثالث التي ترتبط بالتكيف المرتبط بالأقران من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث تعكس التعاون وتقديم المساعدة للأقران والتفاعل معهم، وسمي البعد بالعلاقات بين الأقران.

إن البناء العاملي لمقياس الكفاءة الاجتماعية في الدراسة الحالية يتكون من 3 أبعاد وهو ما توافق مع دراسة merrell(2002) ودراسة (2012) allRaimundo & ودراسة Müge (2009) ودراسة داوود(1999)، أما دراسة الزبيدي (1995) ودراسة أبو حسونة (2012) فقد كشفت عن بعدين رئيسيين، إلا أن توزع الفقرات على هذه الأبعاد يختلف من دراسة إلى أخرى ، فدراسة merrell(2002) للمقياس الأصلي توزعت الفقرات على ثلاثة أبعاد، بعد العلاقات بين الأقران (14 فقرة) وبجذر كامن مقداره 18.90 ونسبة في التفسير بـ59.1% وبعد ضبط الذات/ الامتثال (10فقرات) بجذر كامن 2.16 ونسبة في التفسير بـ 6.7% وبعد السلوك الأكاديمي(8فقرات) جذره الكامن 1.89 وبنسبة تفسير 5.9%، أما دراسة داوود(1999) فقد كان توزع الفقرات على بعد المهارات الاجتماعية الشخصية(16 فقرة) وبعد مهارات ضبط الذات(9فقرات) والمهارات الأكاديمية(7 فقرات)، أما دراسة الزبيدي (1995) فتوزعت الفقرات على بعد المهارات الشخصية (14 فقرة) وبعد مهارات ضبط الذات(10فقرات) والمهارات الأكاديمية(8 فقرات)، أما دراسة أبو حسونة (2004) فقد توزعت على بعد مهارات شخصية وبعد ضبط الذات وبعد مهارات أكاديمية.

كما هناك اختلاف بين الدراسة الحالية ومختلف الدراسات السابقة في توزع الفقرات على الأبعاد وتسمية الأبعاد طبعا والتي تخضع للفقرات المكونة لها وتختلف من دراسة لأخرى اختلافا جزئيا، وقد يرجع ذلك لتأثير السلوكات الاجتماعية بثقافة المجتمع، أي انه توجد فروق ثقافية في مفهوم السلوك الاجتماعي ومكوناته وما يعتبر سلوكا اجتماعيا في ثقافة ما، قد لا يعتبر كذلك في ثقافة أخرى فقد أشار (زيتون،2005، 114) أن البيئة الثقافية كثيرا ما تكون عائقا يمنع الأشخاص من فهم أشخاص آخرين من مجتمعات أخرى بسبب

اختلافات في اللغة أو اللهجة أو الإيماءات أو التعبير الانفعالي أو المعايير أو الشعائر أو القواعد أو التوقعات.

كما ظهر تغير في انتماء بعض الفقرات من بعد إلى بعد آخر بالمقارنة مع توزيع الفقرات في المقياس الأصلي، فقد تغير انتماء الفقرة 5 والفقرة11 من بعد العلاقات بين الأقران إلى بعد السلوك الأكاديمي، بالإضافة إلى تغير انتماء الفقرة 1 والفقرة 12 من بعد ضبط الذات إلى العلاقات بين الأقران، وتغير انتماء الفقرة 18 من بعد السلوك الأكاديمي إلى ضبط الذات، ومع ذلك حافظت بقية الفقرات على انتمائها إلى نفس العوامل وجاءت مصنفة وفق البناء النظري، ويذكر (علام، 2000، 196) أن عدم تطابق فقرات المقياس الأصلي مع مضمون أو محتوى المقياس المطبق تؤثر على المستوى العام للمقياس وبالتالي على بنود المقياس ومواضعها.

إضافة إلى ذلك فإن دراسة داوود(1999) سجلت تغيرا في انتماء الفقرات بالنسبة للمقياس الأصلي، حيث تغير انتماء الفقرة 12 من بعد المهارات الاجتماعية الشخصية إلى بعد مهارات ضبط الذات، وتغير انتماء الفقرة 18 من بعد المهارات الاجتماعية إلى بعد المهارات الأكاديمية.

أن كل الاختلافات الحاصلة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ترجع في الأساس لإجراءات التحليل العاملي في حد ذاته، من حيث الإجراءات المستعملة من طريقة التحليل إلى طبيعة العينة المستعملة من حيث الحجم والتوزيع وخصائص العينة، بالإضافة إلى خصائص الكفاءة الاجتماعية التي هي مجموعة من المهارات الاجتماعية تتنوع خصائصها مما يسهم في الاختلافات حيث يذكر (Romney and pyryt,1999) أن المهارات الاجتماعية مكون معقد ذو بنية متعددة، ولا يمكن تفسيره بعامل واحد(في موفق،2017، 161).

وتأكيدا لخصائص مقياس الكفاءة الاجتماعية فقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد التحليل العاملي الاستكشافي وكانت نتائج معاملات الارتباط بين الأبعاد الجديدة (بعد السلوك الأكاديمي- بعد ضبط الذات- بعد العلاقات بين الأقران)

والدرجة الكلية للمقياس كانت على التوالي: **0,923−**0,903−**0,940، وهي معاملات ارتباط قوية وتعبر عن صدق اتساق داخلي للمقياس بأبعاده الجديدة.

4- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع عن ماهي البنية العاملية لمقياس السلوك اللااجتماعي بعد تطبيقه على عينة جزائرية.

من أجل الإجابة عن السؤال يجب التأكد من قابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي حيث تحققت ثلاث شروط أغلبية الشروط المنصوص عليها، فقد تحقق الشرط الأول فوفق مخرجات التحليل العاملي (الملاحق) كل الارتباطات بين الفقرات اكبر من 0.3، أما الشرط الثاني فقد قيمة التي حصلنا عليها هي 2.59 E-014 وهي قيمة اصغر من 0،00001، وبالتالي فإن الشرط لا يتحقق، والتي تدل على وجود مشكلة الازدواج الخطي (multicollinearity) لبعض المتغيرات، وبعد فحص مصفوفة الارتباط (في الملاحق) لا نجد مشكلة الازدواج الخطي حيث لم تتجاوز معاملات الارتباط 0.85، ويؤكد اليازيدي ولوزاني(2017) أنه إذا لم تتجاوز معاملات الارتباط 0.85، فإن تفسير هذا التناقض قد يعود إلى كبر حجم العينة حيث يتأثر هذا النوع من الاختبارات بشكل كبير بحجم العينة، أما الشرط الثالث حيث كانت باختبار برتليت Bartlett's test of sphericity الذي حصلنا على قيمة 12216.2 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،001.وهذا المطلوب لتحقق الشرط، أما الشرط الرابع المتعلق باختبار كايزر –ماير–اولكين(-KMOKaiser-Meyer) Olkin لكافة المصفوفة أعلى من 0,50 وفقا لمحكات كيزر، فإن قيمة اختبار KMO هي 0,970 وهي قيمة ممتازة باستعمال محك كايزر حسب تيغزة(2012):

– ومن اجل التأكيد أكثر على صلاحية العينة أضفنا اختبار كفاءة التعيين (MSA Measures of Sampling Adequacy، بحيث تراوحت قيمها بين[a]0.985- [a]0,893وهي كلها تجاوزت قيمة 0.50 ضمن جدول anti image matrix أو ما يدعى المصفوفة الصورية لقيم الارتباطات حيث يتبين أن كل الخلايا القطرية ضمن المصفوفة الصورية للارتباطات (المستطيل السفلي) قد تجاوزت قيمة 0.50 ولا يوجد أي قيمة اقل يستلزم حذفها وإعادة التحليل،مما اثبت لنا أن العينة كافية لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

بعدما تم التأكد من إمكانية استعمال محك كايزر من خلال حساب متوسط قيم الشيوع من مخرجات التحليل العاملي الذي كان 0.68 اكبر من0.60 هي قيمة جيدة سمحت لنا باستعمال محك كايزر.

لذلك أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس السلوك اللااجتماعي، أن البعد الأول تشبعت عليه 14 فقرة بعد التدوير بجذر كامن قدره 9.98 واسهم في التفسير بنسبة 32.21% من التباين الكلي، كما أن البعد الثاني تشبعت عليه 12 فقرة بعد التدوير بجذر كامن قدره 7.91 واسهم في التفسير بنسبة 25.51%، أما البعد الثالث الذي تشبعت عليه 5 فقرات بعد التدوير بجذر كامن قدره 3.33 ويسهم في التفسير بنسبة 10.75% من التباين الكلي.

أما البعد الأول مرتبط بنوع التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث يتمحور محتوى الفقرات حول السلوكات المزعجة التي تؤدي إلى رفض الأقران، وعرقلة سير النشاطات التعليمية، ويتألف هذا البعد من 9 فقرات، ونطلق عليه تسمية **(لا اجتماعي وعصبي)** –Antisocial and nervous-

أما البعد الثاني مرتبط بنوع التكيف المرتبط بالرفاق من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث يتمحور محتوى الفقرات حول سلوكات الاعتداء على الآخرين والعلاقات المتوترة معهم والعصبية الزائدة والمطالب غير المناسبة، وتعكس بعض العبارات التمركز حول الذات، لذلك سيتم تسميته **بالاعتداء وإيذاء الآخرين**-Aggression and harm to others–

أما البعد الثالث مرتبط بنوع التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف السلوكي الاجتماعي بحيث يتمحور محتوى الفقرات حول سلوكات خرق واضح الأنظمة داخل المدرسة، والتبجح والتفاخر وجذب انتباه للآخرين من رفاق ومعلمين **المتحدي والمتعالي**– Defiant and haughty–

إن البناء العاملي لمقياس السلوك اللااجتماعي في الدراسة الحالية يتكون من 3 أبعاد وهو ما توافق مع دراسة merrell(2002) ودراسة Müge (2009) ودراسة الزبيدي (1995)

ودراسة أبو حسونة (2012) ودراسة مقدادي (2017)، أما دراسة داوود(1999) فقد كشفت عن 4ابعاد في مقياس السلوك اللااجتماعي.

إلا أن الاختلاف كان في عدد الفقرات وتوزعها على الأبعاد وفي تسميتها طبعا التي تختلف حسب مكوناتها من الفقرات، فالدراسة الحالية احتوى مقياس السلوك اللااجتماعي على 31 فقرة موزعة على بعد الاعتداء وإيذاء الآخرين (12فقرة) وبعد لا اجتماعي وعصبي (14 فقرة) وبعد المتحدي والمتعالي (5 فقرات)، أما دراسة merrell(2002) للمقياس الأصلي توزعت 32 الفقرة على ثلاثة أبعاد، بعد عدائي/قابل للاستثارة (14 فقرة) وبجذر كامن مقداره 20.25 ونسبة في التفسير بـ61.4% وبعد الاجتماعي/العدوانية (10فقرات) بجذر كامن 1.54 ونسبة في التفسير بـ 4.7% وبعد السلوك الأكاديمي(8فقرات) جذره الكامن 1.18 وبنسبة تفسير 3.6%، أما دراسة الزبيدي (1995) ودراسة أبو حسونة (2004) ودراسة مقدادي(2017) فتوزعت 33الفقرة على بعد سريع الغضب (14 فقرة) وبعد السلوك اللااجتماعي/العدوانية(10فقرات) وكثير الطلبات/فوضوي(9 فقرات)، أما دراسة داوود(1999) فقد كان توزع الفقرات على أربعة أبعاد، فبعد سريع الغضب(6 فقرات) وبعد خرق الأنظمة والتعليمات (6 فقرات) وبعد عدوان واعتداء أو إيذاء الآخرين (17 فقرة) وبعد كثير الطلبات والفوضوي(4فقرات).

كما تغير انتماء الفقرات من بعد إلى بعد آخر بالمقارنة مع توزيع الفقرات في المقياس الأصلي، حيث أضيف لبعد (الاعتداء وإيذاء الآخرين) 4 فقرات (23،30،24، 28) ، أما البعد (لا اجتماعي وعصبي) فقد حافظ على فقراته كما هي في المقياس الأصلي مع إضافة 4 فقرات (8، 7، 20، 26)، أما البعد الثالث فقد تغير جذريا، ويعود للاختلاف بكل تأكيد في تصنيف السلوكات اللااجتماعية للاختلافات بين المجتمع الجزائري والمجتمعات الغربية، والتعقيدات الاجتماعية في المجتمعات الغربية حيث لم يبقى للعائلة الكبيرة دور ريادي، بل أصبحت الحرية المطلقة سيدة الموقف، وهذا عكس ما عندنا، بالإضافة للقفزة العلمية و الحضارية التي وصل إليها الغرب، فقد أصبحت العلاقة الاجتماعية معيقة للفرد ولتقدمه لذلك يتخلص منها، كما عوضت العلاقات افتراضية عبر الهواتف أو شبكات التواصل الاجتماعي الكثير من طرق التواصل التي تنمي عند الطفل الكفاءة الاجتماعية الايجابية،

مما تركه عرضة للأفكار والعلاقات الهدامة وبالتالي تنمية الكفاءة الاجتماعية السلبية التي هي السلوك اللااجتماعي ويذكر .(الزيتاوي، 2017، 192) أن السلوك اللااجتماعي يمثل انتهاكات متواصلة لأنماط السلوك المقبولة اجتماعيا مما يجعل الفرد في حالة من الصراع والصدام مع معايير المجتمع وقيمه، وتظهر هذه المشكلات خلال سنوات المدرسة وتزداد بشكل خاص في مرحلة المراهقة، وقد تستمر حتى سن البلوغ، كما قد تتفاقم هذه الأنماط السلوكية إلى سلوكات أشد خطرا وأكثر ضررا، حيث أنها قد تتطور فيما بعد إلى سلوك إجرامي حيث تعتبر الكثير من المجتمعات السلوك اللااجتماعي مشكلة مزعجة لكل من المدرسة والبيت والمجتمع، وتذكر داوود(1999) أنه يظهر على عدة أشكال منها : العصيان، والمخالفة، وعدم الاستجابة للمعلم، إضافة للسلوك العدواني، والقسوة تجاه الرفاق، والتصرفات الفوضوية، والشغب داخل الصف، والحذلقة في الكلام، والكذب، والهرب، والغش، وتخريب الممتلكات.

وتنشأ تلك السلوكيات نتيجة فشل الفرد في تحقيق الموازنة بين الذات، والعلاقات الاجتماعية، و فشله في مواجه الصراعات، وعدم وضوح أهدافه.(Putallaz & Sheppard,1992)

كما سجلت دراسة داوود(1999) تغيرات جذرية في توزيع الفقرات على الأبعاد مثل الدراسة الحالية ، لكن دراسة الزبيدي(1995) ودراسة مقدادي (2017) وأبو حسونة(2012) حافظت على توزع الفقرات مثل المقياس الأصلي وقد يرجع السبب لعدم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي في الدراسات السابقة.

وتأكيدا لخصائص مقياس السلوك اللااجتماعي فقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوك اللااجتماعي بعد التحليل العاملي الاستكشافي وكانت نتائج معاملات الارتباط بين الأبعاد الجديدة (بعد اللااجتماعي وعصبي- بعد الاعتداء وإيذاء الآخرين - بعد المتحدي والمتعالي) والدرجة الكلية للمقياس كانت على التوالي: $0,969^{**}$ و $0,967^{**}$ و $0,749^{**}$ ، وهي معاملات ارتباط قوية جدا مع الأبعاد الأول و الثاني وقوية نوعا ما مع البعد الثالث تعبر عن صدق اتساق داخلي للمقياس بأبعاده الجديدة.

5- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الخامس:

هل يتميز مقياس الكفاءة الاجتماعية مؤشرات المطابقة جيدة مع البيانات المستمدة من عينة البحث؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس أن مقياس الكفاءة الاجتماعية بعد التحليل العاملي التوكيدي أعطى مؤشرات مطابقة أولية غير مقبولة، وبعد تعديل النموذج بحذف بندين رقم6 و12، ثم إجراء التعديلات المقترحة من برنامج التحليل، حيث اشتملت التعديلات على الربط بين التغاير للأخطاء، فقد تم استحداث 7 روابط بين الأخطاء، مما نتج عنها مؤشرات المطابقة التالية: الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) هو 0.072 مؤشر تاكر-لويس (TLI) قيمته 0.90 ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) الذي قيمته 0.91 ومؤشر كاي مربع المعياري 3.08 وهي مؤشرات مقبولة تثبت مدى حسن مطابقة النموذج وهو دليل على صدق البناء.

ويرجع الباحث هذه النتائج إلى كون البيئة الثقافية مختلفة تماما عن البيئة الثقافية التي بني فيها المقياس من قبل، مع أنه حافظ على بنيته العاملية رغم أنه بني منذ مدة طويلة وتم تعديله ومازال مستعملا بكثرة لقدرته الكبيرة على قياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال والمراهقين.

كما تم حساب الصدق التقاربي حيث أثبتت النتائج تمتع الأبعاد الثلاثة لمقياس الكفاءة الاجتماعية بالصدق التقاربي لان كل الأبعاد تربطها علاقات قوية بمؤشراتها التي وظفت لقياسها، وكذلك من خلال حساب وقد تم حساب أوميغا الموزونة عن طريق البرنامج الإحصائي JASP وقد قدرت قيمة أوميغا الموزونة بـ0.969، مما يدل أن مقياس الكفاءة الاجتماعية بعد التحليل العاملي التوكيدي يتمتع بثبات مرتفع.

وقد أظهرت كل الدراسات السابقة تمتع المقياس بحسن مطابقة النموذج وكذا محافظته على بنيته العاملية عند ترجمته إلى العديد من اللغات منها دراسة merrell(2002) حيث كانت نتائج حسن المطابقة جيدة بعد إجراء التعديلات كما يلي: df=29,X2=805.28 , GFI=0.93 , AGFI =0.87 ,RMR=0.03،

أما دراسة (2009) Müge التي أثبتت أن مؤشرات حسن المطابقة مقبولة جزئيا بعد إجراء 7تعديلات على العلاقات بين المتغيرات.

أما دراسة (2012) Raimundo & all فقد كانت النتائج حسن المطابقة مقبولة بعد إجراء تعديلات منها حذف بنود من بعد العلاقات بين الأقران فكانت النتائج كما يلي: df=21,X2=51.706 p<0.01, X2/df=2.462, CFI=0.990 GFI=0.969 ,RMSEA=0.065

وتعتبر هذه القيم دليلا على مطابقة جيدة.

وهذا يدل على أن أبعاد المقياس عالمية وتصلح لمختلف الثقافات مع ما تم إحداثه من تغيرات مثل تشبع بعض الفقرات على غير إبعادها مع حذف بعض الفقرات.

- وإضافة إلى ما سبق فقد تم حساب الصدق التقاربي والثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية:

بالنسبة للصدق التقاربي تم حساب تشبعات مؤشرات بعد **السلوك الأكاديمي** وبعد **ضبط الذات** وبعد **العلاقات بين الأقران** التي كانت مرتفعة، مما دل على أن الأبعاد الثلاثة تتمتع بالصدق التقاربي لان كل الأبعاد تربطها علاقات قوية بمؤشراتها التي وظفت لقياسها.

أما بالنسبة **للثبات عن طريق أوميغا الموزونة** لمقياس الكفاءة الاجتماعية، التي تم حسابها عن طريق البرنامج الإحصائي JASP وقد قدرت قيمة أوميغا الموزونة ب0.969، مما يدل أن مقياس الكفاءة الاجتماعية بعد التحليل العاملي التوكيدي يتمتع بثبات مرتفع.

ويذكر تيغزة(2017) أن أوميغا الموزونة لا بتوظيف مساهمة كل فقرة في تفسير بُعدها (بتربيع تشبعها)، وإنما تعمد بدل ذلك إلى تقدير وزن مساهمة كل فقرة في بعدها بنسبة الفقرة إلى تباين الخطأ (باقي التباين الذي لم تشترك به الفقرة مع بعدها)، فمقدار تشبع الفقرة مقسوما على الخطأ أو التباين المتبقي يمثل الوزن الذي يقدر حجم مساهمة كل فقرة في تفسير بعدها، أو مدى أهمية كل فقرة في تحديد المفهوم.(تيغزة، 2017، 16)

6- تفسير ومناقشة نتائج السؤال السادس:

هل يتميز مقياس السلوك اللاجتماعي مؤشرات المطابقة جيدة مع البيانات المستمدة من عينة البحث؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال السادس أن مقياس السلوك اللاجتماعي بعد التحليل العاملي التوكيدي أعطى مؤشرات مطابقة أولية غير مقبولة، وبما أن الفقرة 16 حققت أدنى تشبع فتم حذفها، ثم إجراء التعديلات المقترحة من برنامج التحليل، حيث اشتملت التعديلات على استحداث 7 روابط بين تغاير الأخطاء، مما نتج عنها مؤشرات المطابقة التالية: الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) هو 0.079 مؤشر تاكر-لويس (TLI) قيمته 0.90 ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) الذي قيمته 0.911 ومؤشر كاي مربع المعياري 3.52 وهي مؤشرات مقبولة تثبت مدى حسن مطابقة النموذج وهو دليل على صدق البناء كذلك لمقياس السلوك اللاجتماعي، ويمكن أن نرجع هذه النتائج إلى تغيرات ثقافية مثل مقياس الكفاءة الاجتماعية.

كما تم حساب الصدق التقاربي حيث أثبتت النتائج تمتع الأبعاد الثلاثة لمقياس السلوك اللاجتماعي بالصدق التقاربي لان كل الأبعاد تربطها علاقات قوية بمؤشراتها التي وظفت لقياسها، وكذلك من خلال حساب وقد تم حساب أوميغا الموزونة عن طريق البرنامج الإحصائي JASP وقد قدرت قيمة أوميغا الموزونة بـ0.978، مما يدل أن مقياس السلوك اللاجتماعي بعد التحليل العاملي التوكيدي يتمتع بثبات مرتفع.

وقد أظهرت كل الدراسات السابقة تمتع المقياس بحسن مطابقة النموذج وكذا محافظته على بنيته العاملية عند ترجمته إلى العديد من اللغات منها دراسة merrell(2002) حيث كانت نتائج حسن المطابقة جيدة بعد إجراء التعديلات كما يلي: X2=418.32, df=26 , GFI=0.96 ,AGFI=0.92 ,RMR=0.015

أما دراسة Müge (2009) التي أثبتت أن مؤشرات حسن المطابقة مقبولة جزئيا بعد إجراء 8 تعديلات على العلاقات بين المتغيرات في مقياس السلوك اللاجتماعي.

وإضافة إلى ما سبق فقد تم حساب الصدق التقاربي والثبات لمقياس السلوك اللااجتماعي:

بالنسبة للصدق التقاربي تم حساب تشبعات مؤشرات بعد **لا اجتماعي وعصبي** وبعد **العدوان وإيذاء الآخرين** وبعد **المتحدي والمتعالي** كلها مرتفعة نوعا ما، مما دل على تمتع الأبعاد الثلاثة **بالصدق التقاربي** لان كل الأبعاد تربطها علاقات قوية بمؤشراتها التي وظفت لقياسها.

أما بالنسبة **للثبات عن طريق أوميغا الموزونة** لمقياس السلوك اللااجتماعي، التي تم حسابها عن طريق البرنامج الإحصائي JASP وقد قدرت قيمة أوميغا الموزونة بـ 0.978، مما يدل أن مقياس السلوك اللااجتماعي بعد التحليل العاملي التوكيدي يتمتع بثبات مرتفع.

وبالتالي فإن نموذج البحث الخاص بمقياس **السلوك الاجتماعي المدرسي** يتمتع بقدر كبير من الصدق في تمثيل البيانات وبمستوى مرتفع من الصدق والثبات.

7-تفسير ومناقشة نتائج السؤال السابع والثامن :

نص السؤال السابع على ما درجة ملائمة نموذج راش أحادي المعلمة لبيانات مقياس الكفاءة الاجتماعية؟ حيث بينت نتائج ملائمة بيانات مقياس الكفاءة الاجتماعية تحقق لافتراضات النموذج (أحادية البعد، افتراض منحنى خصائص الفقرة، افتراض التحرر من السرعة)، ثم تحققنا من مطابقة الأفراد للنموذج حيث تم حذف 132 فردا غير ملائم، ثم تحققنا من مطابقة الفقرات للنموذج لذلك حذفت الفقرات غير الملائمة للنموذج والمقدرة بـ:05 فقرات (24،21،7،17،25)، وبينت نتائج القيم المتحررة من قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات أنها تتوافق مع ما يفترضه النموذج وأصبح المقياس بصورته النهائية 27 فقرة.

كما نص السؤال الثامن على ما درجة ملائمة نموذج راش أحادي المعلمة لبيانات مقياس السلوك اللااجتماعي؟ حيث بينت نتائج ملائمة بيانات مقياس السلوك اللااجتماعي تحقق كل افتراضات النموذج (أحادية البعد، افتراض منحنى خصائص الفقرة، افتراض التحرر من السرعة)، وبعد التحقق من مطابقة الأفراد، تم حذف 86 فردا غير ملائم، ثم

تحققنا من مطابقة الفقرات للنموذج لذلك تقرر بناء على النتائج حذف 10 فقرات 1، 8، 13، 16، 22، 24، 29، 30، 31، 32.

ويرى الباحث أن حذف الفقرات في المقياسين السابقين المكونين لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار الثاني، يعود لوقوع تلك الفقرات خارج المجال المثالي لإحصائي المطابقة، حيث حدد الباحث حدود الملائمة لإحصائي المطابقة للبرنامج بالنسبة للأفراد ما بين (+2) و(−2) بالنسبة(ZSTD)، وحدود المطابقة للنموذج بين (0.7−1.3) بالنسبة (MNSQ)، بناء على الدراسات السابقة التي استخدمت نموذج راش في التحليل لكل من حماد(2000) والشافعي (1996) وزكري(2009) ومنتصر(2002)، كما حدد الباحث حدود الملائمة لإحصائي المطابقة للبرنامج بالنسبة للفقرات بين (2.5−) و(2.5) بالنسبة (ZSTD)، وحدود المطابقة الفقرات للنموذج بين (0.7−1.3) بالنسبة (MNSQ)، بناء على نتائج الدراسات السابقة لكل من كاظم(1994) وحماد(2000) والشافعي (1996) وزكري(2009) ومنتصر(2002).

وقد يرجع وقوع تلك الفقرات خارج حدود المطابقة إلى مشكلة في بناء الفقرة أو إلى اعتماد الفقرة على غيرها من الفقرات، أو أن الفقرة تقيس متغيرا أخر يختلف عن المتغير الذي تقيسه باقي الفقرات أو قد تكون المشكلة في صياغة الفقرة مما يعني عدم صدقها في قياس ما يجب أن تقيسه.

وبينت النتائج للقيم المتحررة من قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات أنها تتوافق مع ما يفترضه النموذج وأصبح مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار الثاني مكون في صورته النهائية من 49 فقرة (مقياس الكفاءة الاجتماعية 27 فقرة ومقياس السلوك اللااجتماعي 22 فقرة).

ويذكر (زكري،2009، 204) أن حذف الفقرات غير الملائمة للنموذج وفقا لمحكات الملائمة الإحصائية وذلك لأسباب مختلفة كانت تقيس الفقرة متغيرا مختلفا عن المتغير الذي تقيسه بقية الفقرات أو متغيرا شديد الارتباط به، أو تكون الفقرة ضعيفة في بنائها، فلا تحدد بشكل دقيق كيفية إعطاء الدرجة مما قد يجعل التصحيح يختلف من فرد لآخر.

كما تعتبر (كاظم 1994، 336–337) أن أي مفردة سيئة في ملائمتها للنموذج إذا كانت معطياتها غير متطابقة لما يتوقعه النموذج وقد يرجع سوء ملائمة بعض المفردات لنموذج راش إلى عوامل مختلفة منها فيما يتعلق بمحتوى المفردة نفسها، أو طبيعة العملية العقلية التي تقيسها المفردة، أو العوامل تتعلق بخصائص عينة الأفراد.

وقد توصلت الكثير من الدراسات السابقة التي لم تستعمل مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي إلى نتائج حول تطبيق نموذج راش على مقاييس مختلفة، فقد توصلت دراسة حجازي(2012) إلى عدم مطابقة 27 فقرة في تحليل راش لمقياس الاتجاهات نحو العلوم الحياتية ودراسة زكري(2009) توصلت إلى استبعاد 84 فردا و 8 فقرات من بين 80 فقرة من اختبار (أوتيس – لينون)للقدرة العقلية كما توصلت دراسة الطنطاوي(2000) إلى حذف 11 فقرة غير ملائمة من 50 فقرة لاختبار المصفوفات لرافن، وتوصلت دراسة أبو جراد(2008) إلى 2فقرة من بين 50 فقرة من اختبار كاتل الثالث للذكاء الصورة(أ).

وتوصلت دراسة حمادنه والبلاونة(2015) إلى حذف 3فقرات من مقياس اتجاهات معلمي الرياضيات نحو حل المسألة الرياضية وكذلك دراسة الأسمر(2007) توصلت إلى حذف 10 فقرات من بين 30 فقرة اختبار في الرياضيات

كما توصلت دراسة ميمي إسماعيل(2007) ودراسة حماد (2010) إلى عدم حذف أي فقرة من المقاييس المستخدمة.

بالإضافة إلى ذلك فقد تم حساب الثبات بعد تحليل نموذج راش الذي يتميز عن حساب الثبات في النظرية التقليدية حيث يذكر (Linacre,2003) أن الثبات في النظرية التقليدية يكون على أساس حساب خارج قسمة التباين الحقيقي مقسوما على التباين الكلي للأفراد على مفردات الاختبار، لذلك فهو يتعلق بالأفراد أكثر منه بالاختبار. (في: أبو جراد، 2008، 575)

ويقوم برنامج winsteps بحساب قيم عليا (Model Reliability) وقيم حدود دنيا للثبات الحقيقي(Real Reliability) ومعامل الثبات يكون بين هاتين القيمتين، ويعطي

البرنامج في النهاية قيمتين للثبات، أحداهما: تتعلق بثبات تقدير قدرة الأفراد، وأخرها تتعلق بثبات تقدير صعوبة المفردات(في: أبو جراد، 2008، 575)

وقد بلغت معاملات الثبات بعد تحليل راش لمقياس الكفاءة الاجتماعية القيم التالية:

معامل ثبات قدرة الأفراد المقدر بـ0.95 ومعامل ثبات صعوبة المفردات والمقدر بـ 0.97، حيث كانا مرتفعين مما يدل على أن النموذج يتميز بثبات عالي.

وبلغت قيم الثبات بعد تحليل راش لبيانات مقياس السلوك اللااجتماعي القيم التالية:

معامل أن معامل الثبات قدرات الأفراد هو 0.89 ومعامل ثبات صعوبة المفردات هو0.98،حيث كانا مرتفعين مما يدل على أن النموذج يتميز بثبات عالي.

8-تصحيح النسخة العربية من مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار الثاني

ومن اجل تفسير نتائج مقياسي الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي المقياسان المكونان الرئيسيان لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار الثاني، "اعتماد الدرجات الخام الكلية لتوزيع الأداء على مستويات الأداء الوظيفي الاجتماعي، حيث اعتبر الأفراد الذين حصلوا على علامات خام أعلى من 80% من المستويات المئوية من المجموعات المعيارية للكفاءة الاجتماعية، أو أقل من 20% من علامات المجموعات المعيارية للسلوك الاجتماعي، هم ذوي تكيف سلوكي اجتماعي ممتاز ولديهم علاقات ممتازة مع الرفاق والمعلمين. أما الأفراد الذين حصلوا على علامات خام تتراوح من 80% إلى 20% للمجموعة المعيارية لكل من علامات الكفاءة الاجتماعية وعلامات السلوك اللااجتماعي فقد اعتبروا ذوي تكيف سلوكي اجتماعي مناسب وقد يظهرون مشكلات سلوكية اجتماعية معتدلة، ليست خطيرة بما فيه الكفاية لتحتاج إلى تدخل.(الزبيدي،1995، 48)

كما تضيف الزبيدي(1995) أن "الأفراد الذين حصلوا على علامات تتراوح من المستويات المئوية 20%-50% للمجموعة المعيارية لعلامات الكفاءة الاجتماعية و80%-90% لعلامات السلوك اللااجتماعي ، فقد اعتبروا أفرادا مرشحين جيدين لتقييم أكثر شمولية لسلوكهم الاجتماعي، وربما يستفيدون من التدخل الملائم للسلوك الاجتماعي لديهم، أما

الأفراد الذين حصلوا على أدنى علامات 5% للمجموعة المعيارية في الكفاءة الاجتماعية وأعلى علامة في السلوك اللااجتماعي، يظهرون مشكلات سلوكية اجتماعية شديدة." (الزبيدي،1995، 49)

كما تلخص داوود(1999) معايير تفسير نتائج مقياسي السلوك الاجتماعي المدرسي باستخدام الدرجة الخام الكلية:

- **تفسير نتائج مقياس الكفاءة الاجتماعية:**
  - 80% الطالب لديه مهارات اجتماعية عالية.
  - 50% الطالب بحاجة إلى تنمية بسيطة
  - 20% الطالب بحاجة ماسة جدا لإكسابه مهارات اجتماعية.

- **تفسير نتائج مقياس السلوك اللااجتماعي:**
  - 20% الطالب عادي(سوي).
  - 50% الطالب عادي سوي لكن تبدو عليه سلوكات لا اجتماعية قد تتطور وهو بحاجة إلى إرشاد.
  - 80% الطالب بحاجة إلى معالجة فورية وحثيثة وإلا قد يتحول إلى حدث.(داوود، 1999، 217)

ملخص نتائج البحث:

هدف البحث الحالي لتكييف مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار2 على البيئة الجزائرية وفق نظرية القياس الكلاسيكية والنظرية الحديثة، المكون من مقاسيين جزئيين (مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس السلوك اللااجتماعي) على عينة من الأطفال والمراهقين من مستوى أولى ابتدائي إلى ثالثة ثانوي على مستوى المؤسسات التعليمية بولاية المسيلة.

انطلق البحث بمجموعة من الأسئلة حول الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الاجتماعية و السلوك اللااجتماعي والبنية العاملية وتطبيق نموذج راش على المقاسين وبلغت عينة البحث 403 متمدرس من أطفال ومراهقين.

وتوصل الباحث من خلال تكييف المقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار 2 إلى النتائج التالية:

1- الحصول على الصورة النهائية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الإصدار 2 مترجما من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية بعد اتخاذ الخطوات العلمية المنهجية في الترجمة.

2- كل مؤشرات الصدق كانت مرتفعة لمقياس الكفاءة الاجتماعية بعد تطبيقه على العينة، حيث بلغت معاملات الاتساق الداخلي بين 0.924-0.954 (دال عند 0.01) وبالنسبة لمقياس السلوك اللااجتماعي 0.924-0.977 (دال عند 0.01)، كما اظهر الصدق التمييزي أو المقارنة الطرفية أن المقاسين يتمتعان بقدرة تميزية بين المجموعتين الطرفيتين.

3- كل مؤشرات الثبات لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 مرتفعة، حيث بلغت معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية، قيمة معامل الفا-كرونباخ 0.97 وقيمة معامل سبيرمان براون هي 0.946 ومعامل إعادة التطبيق 0.806، كما بلغت معاملات الثبات لمقياس السلوك اللااجتماعي، قيمة معامل الفا-كرونباخ 0.97 وقيمة معامل سبيرمان براون هي 0.96 ومعامل إعادة التطبيق 0.766.

4- البنية العاملية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 بعد تطبيقه على عينة جزائرية، حيث كانت العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي كما يلي:

- العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكفاءة الاجتماعية:
  - بعد السلوك الأكاديمي عدد فقراته 9فقرات
  - بعد ضبط الذات عدد فقراته 9 فقرات
  - بعد العلاقات بين الأقران عدد فقراته 14 فقرة
- العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس السلوك اللااجتماعي:
  - بعد لا اجتماعي وعصبي عدد فقراته 14 فقرة
  - بعد الاعتداء وإيذاء الآخرين وعدد فقراته 12 فقرة
  - بعد المتحدي والمتعالي وعدد فقراته 5 فقرات

5- وتم حساب صدق الاتساق الداخلي بعد التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكفاءة الاجتماعية وحصلنا على قيم لمعاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية بين 0.903- 0.940 دال عند 0.01.

وتم كذلك حساب صدق الاتساق الداخلي بعد التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس السلوك اللااجتماعي وحصلنا على قيم لمعاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية بين 0.815 – 0.967 دال عند 0.01.

6- مؤشرات المطابقة لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 مع البيانات المستمدة من عينة البحث، حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية مؤشرات مطابقة أولية غير مقبولة، وبعد إجراء التعديل بحذف فقرتين من بعد العلاقات بين الأقران في مقياس الكفاءة الاجتماعية وإجراء 07تعديلات بالربط بين التغاير للأخطاء، حيث حصلنا على مؤشرات مقبولة، تثبت مدى حسن مطابقة النموذج.

وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السلوك اللااجتماعي مؤشرات مطابقة أولية غير مقبولة، وبعد إجراء التعديل بحذف فقرة واحدة من بعد المتحدي والمتعالي

في مقياس السلوك اللااجتماعي وإجراء 6تعديلات بالربط بين التغاير للأخطاء، ثم إعادة التحليل، حيث حصلنا على مؤشرات مقبولة، تثبت مدى حسن مطابقة النموذج.

7- كما حسبنا الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 بعد التحليل العاملي التوكيدي، حيث حسب الصدق التقاربي لمقياس الكفاءة الاجتماعية وحصلنا على تشبعات 0.64-0.89 مما يدل على تمتع مقياس الكفاءة الاجتماعية بالصدق التقاربي، أما مقياس السلوك اللااجتماعي فقد حصلنا على تشبعات بين 0.55 -0.89 مما يدل كذلك على تمتع مقياس السلوك اللااجتماعي بالصدق التقاربي.

كما حسب الثبات بطريقة أوميغا الموزونة حيث بلغ بالنسبة لمقياس الكفاءة الاجتماعية 0.969، أما بالنسبة لمقياس السلوك اللااجتماعي فقد بلغ 0.978

8- أما من اجل الإجابة عن درجة ملائمة نموذج راش أحادي المعلمة لبيانات مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 كانت الإجابة مقسمة إلى قسمين:

- **القسم الأول** حول مدى ملائمة نموذج راش أحادي المعلمة لبيانات مقياس الكفاءة الاجتماعية، حيث تبين أن افتراضات النموذج تحققت في أحادية البعد وافتراض منحنى خصائص الفقرة والتحرر من السرعة وإضافة لذلك تحققنا من مطابقة الأفراد والفقرات للنموذج حيث تم حذف الأفراد غير الملائمين والفقرات غير الملائمة كذلك وحصلنا على مقياس بصورته النهائية مكون من 28 فقرة.

- **القسم الثاني** حول مدى ملائمة نموذج راش أحادي المعلمة لبيانات مقياس السلوك اللااجتماعي ، حيث تبين أن افتراضات النموذج تحققت في أحادية البعد وافتراض منحنى خصائص الفقرة والتحرر من السرعة وإضافة لذلك تحققنا من مطابقة الأفراد والفقرات للنموذج حيث تم حذف الأفراد غير الملائمين والفقرات غير الملائمة كذلك وحصلنا على مقياس بصورته النهائية مكون من 22 فقرة.

- وبذلك فقد حصلنا على الصورة النهائية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 مكون من 49 فقرة بعد تحريرها من قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات.

9- كما حسبت الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 باستعمال نموذج راش حيث بلغ معامل ثبات بالنسبة لمقياس الكفاءة الاجتماعية للمفردات 0.97، أما معامل ثبات الأفراد كان 0.95، وبلغ معامل الثبات لمقياس السلوك اللااجتماعي للمفردات 0.98، أما بالنسبة معامل ثبات الأفراد فكان 0.89.

الخاتمة

وأخيرا يمكنني القول أن هذه النتائج التي حصلت عليها من خلال تكييف مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي(ssbs_2) على البيئة العربية الجزائرية تعتبر خطوة معتبرة في مجال تكييف المقاييس من اللغة الأصلية دون المرور على وسائط بيئية أو لغوية، كما يعتبر إضافة للمكتبة الجزائرية في مجال تكييف المقاييس وفق النظريتين، وما تحصلنا عليه من نتائج من خلال حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وفق نظرية القياس الكلاسيكية والتأكد من البنية العاملية والتأكد من مدى ملائمة نموذج راش أحادي المعلمة لبيانات المقياس يعتبر حوصلة شاملة عن الأساليب الحديثة في التكييف، كما لا يعبر عن تفوق أسلوب معين والمجال مازال مفتوحا للبحث.

كما يمكنني التطرق للصعوبات التي لا تساعد في العموم على تقدم مجال البحث في هذا التخصص والتي لاقاها الباحث في بحثه ونذكر بعض منها:

- صعوبة الحصول على المقياس ودليله إلا عن طريق الانترنيت، مع عدم ضمان التوصيل.
- معاناة الباحث في الترجمة المتخصصة مع عدم توفر مراكز في الجامعات للترجمة المتخصصة، لذلك تم اللجوء إلى مكاتب خاصة للترجمة في اللغة الانجليزية.
- قلة المكتبات الخاصة بالمقاييس الأجنبية ولواحقها، مما اضطر الباحث للانتظار مدة طويلة للحصول على دليل المقياس، والذي حصلت عليه من الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق صديق.
- عدم توفر البرامج الإحصائية الخاصة بنموذج راش، مما اضطرنا للحصول على نسخة مؤقتة بطرق خاصة.

وأخيرا نشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه وتسهيله العمل لنا، كما نشكر الدكتور المشرف لمتابعة العمل في كل الأوقات.

الاقتراحات

في ضوء ما توصل إليه الباحث وبعد اطلاعه على الدراسات السابقة والمراجع المتنوعة والمختلفة واستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الحديثة ، يقدم الباحث مجموعة من الاقتراحات كالأتي:

- إجراء دراسات لتكييف المقاييس من اللغة الأصلية مباشرة.
- إجراء دراسات على كل طور لوحده باستخدام مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2.
- ضرورة توفير مكتبة لتوفير الكتب المتخصصة والتعاقد مع المواقع العالمية مثل (موقع أمازون).
- أهمية استخدام نموذج راش والنماذج الأخرى في بناء وتكييف الاختبارات النفسية والتربوية بكل دقة.
- ضرورة إقامة قاعدة بيانات وبنك للمقاييس المكيفة والمقننة وفق النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة بعدة لغات لتسهيل على الباحثين اقتناءها.
- استخدام المقياس في المؤسسات التعليمية مع التلاميذ لتحديد التدخلات العلاجية أو النفسية، لتحديد التلاميذ المعرضين للخطر سلوكيا (في طريقهم للجنوح).
- إعادة تدريج مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الاصدار2 باستخدام نموذج راش واستخراج المعايير المناسبة لتقييم المقومين.

قائمة المراجع

1.أبو اسعد، عبد اللطيف أحمد(2011). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية.2(2). عمان: مركز ديبونو.
2.أبو جراد، حمدي يونس(2008).استخدام نموذج راش في تطوير اختبار كاتل الثالث للذكاء الصورة أ. مجلة الجامعة الإسلامية .16(1). 555 -583.
3.أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد صادق(1997). التقويم النفسي.ط4. القاهرة: المكتبة لأنجلو مصرية.
4.أبو عيطه، سهام (2002). مبادئ الإرشاد النفسي. ط2.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
5.أبو معلا طالب صالح(2005).المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التمريض لطلبة كليات التمريض في قطاع غزة .رسالة ماجستير. كلية التربية .جامعة الأزهر: مصر.
6.أبوحسونة، محمود ذيب(2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا: الأردن.
7.إحسان ، الحسن محمد (1999). موسوعة علم الاجتماع. ط1. بيروت: الدار العربية للموسوعات.
8.إسماعيل ، ميمي السيد احمد (2007). الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة العقلية باستخدام نموذج راش لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.رسالة ماجستير. جامعة الزقازيق: مصر.
9.الأسمر مصطفى محمد عبد الله .(2007). الخصائص السيكومترية لصورتي اختبار في الرياضيات فقرات أحداهما ثنائية التدريج والأخرى متعددة التدريج وفق نظريتي القياس التقليدية والحديثة. أطروحة دكتوراه .جامعة عمان العربية: الأردن.
10.امطانيوس، نايف مخائيل(2016). بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها .ط1. عمان.الأردن: دار الإعصار العلمي.
11.البدري ، طارق عبد الحميد (2005). إدارة التعليم الصفي.ط2. الأردن: دار الثقافة.

12. بشقة، سماح (2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. رسالة ماجستير.جامعة الحاج لخضر: باتنة.
13. البهي، السيد فؤاد(1981). علم النفس الاجتماعي. ط2.القاهرة: دار الفكر العربي.
14. البهي، السيد فؤاد(2000). الذكاء. ط5.القاهرة: دار الفكر العربي.
15. البهي، السيد وسعد، عبد الرحمان(1999). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار الفكر العربي.
16. بوزياني ،عائشة.(2009). محاولة تكييف رائز النضج المدرسي دراسة ميدانية بالجزائر العاصمة .رسالة ماجستير.جامعة الجزائر:الجزائر.
17. تيغزة، أحمد بوزيان(2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. عمان: دار المسيرة.
18. جبار ، صالح نوال(2013).اعتمادية أنموذج راش في نظرية السمات الكامنة . مجلة العلوم التربوية والنفسية العراق. 100(1) . 410-444
19. الجبوري، رشيد صالح مهدي(2012). بناء اختبار تحصيلي لمادة الإدارة والإشراف التربوي على وفق نظرية السمات الكامنة لطلبة معاهد إعداد المعلمين. مجلة الأستاذ. 203(1) . 1392-1420.
20. جيوسبي، ايروسي(2008).دليلك إلى تصميم استطلاعات الرأي.ترجمة: ترجمة محمد خليل دبور.الأردن: المركز العلمي للدراسات السياسية.
21. حبال ، ياسين(2017). تقنين اختبار كاتل للذكاء المقياس الثالث على تلاميذ السنة الأولى ثانوي.أطروحة دكتوراه .جامعة وهران2:الجزائر.
22. حجاج ، غانم(2013). التحليل العاملي نظريا وعمليا في العلوم الإنسانية والتربوية. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
23. الحلح، سمير وليد(2015). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض حدة مشكلات السلوك اللااجتماعي لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسي.أطروحة دكتوراه .جامعة دمشق :سوريا.
24. حماد، علي و فهمي، ديانا (2010). علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذي اختبار من متعدد وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية.أطروحة دكتوراه .جامعة أم القرى: السعودية.

25.حمادنه، إياد والبلاونه، فهمي.(2015). بناء مقياس اتجاهات معلمي الرياضيات نحو حل المسالة الرياضية وفق نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. جامعة الإسراء .الأردن . 13(3).223-247
26.حمد، ليث كريم (1995). قواعد السلوك الاجتماعي المدرسي للمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي .أطروحة دكتوراه .كلية التربية. الجامعة المستنصرية: العراق.
27.حمدان، محمد زياد (2002). التربية وتنمية الإنسان. دمشق: دار التربية الحديثة.
28.حمدان، محمد زياد(2015). تصنيف ونظرية السلوك الاجتماعي. دمشق: دار التربية الحديثة.
29.خالدي، خيرة (2013). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الطور الثالث .جامعة الجلفة: الجزائر.
30.الخياط ، محمد ماجد.(2012). درجة مطابقة اختبار تحصيلي وفق نموذج راش أحادي المعلمة في الكشف عن مستوى المعرفة العلمية في المهارات الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. مجلة جامعة الأقصى. 16(1). 87-111.
31.خير الدين ، حسن محمد(1984).العلوم السلوكية.القاهرة: مكتبة عين شمس.
32.داوود، نسيمة(1999).علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن ، مجلة دراسات ، العوم التربوية.4(1).33-48 .
33.الدرديري، عبد المنعم أحمد (2004). دراسات معاصرة في علم النفس التربوي.القاهرة :عالم الكتب.
34.دكت، جون(2000)، ترجمة عبد الحميد صفوت، علم النفس الاجتماعي والتعصب. عمان: دار الفكر العربي.
35.ديوي ، جون.(2015). طبيعة البشرية والسلوك الإنساني: ترجمة محمد لبيب النجيحي.سوريا :المركز القومي للترجمة.
36.ربيع، محمد شحاته (2013).علم النفس الشخصية. ط1 .عمان: دار المسيرة.

37.رزوقي، عبد الحسين مجيد (2016). بناء اختبار التفكير المتفتح لدى طلبة جامعة بغداد وفق نظرية السمات الكامنة باستعمال انموذج راش اللوغارتمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل. 1(30). 301-

38.رونالد ك، هاملتون وآخرون.(2006) .تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات. ترجمة هالة برمدا. الرياض: مكتبة العبيكان.

39.الزبيدي، هيام (1995). السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة ماجستير.عمان: الأردن.

40.زكري، علي بن محمد عبد الله (2009). الخصائص السيكومترية لاختبار(أوتيس – لينون) للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا التعليمية. أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى: السعودية.

41.زهران، حامد عبد السلام (1977). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

42.الزهراني، محمد بن راشد عبد الكريم(2010). الخصائص السيكومترية لاختبار (اوتيس-لينون) للقدرة العقلية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، مجلة كلية التربية بالزقازيق. 1(68). 201-246.

43.الزيتاوي، عبد الله محمود محمد (2017) أثر التربية العقلانية الانفعالية في مواجهة قلق المستقبل والحد من السلوك اللااجتماعي لدى عينة من طلب المدارس الثانوية الصناعية في الأردن. دراسات العلوم التربوية. 44(ملحق).212-189.

44.سعد، عبد الرحمن (2008).القياس النفسي .ط5 . الجيزة. مصر: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

45.السعدي ، ساجدة عبد الأمير(2010). *دراسة مقارنة في السلوك الاجتماعي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال*. مجلة دراسات تربوية. 1(10).

46.سليمان، أمين علي محمد(2010). *القياس والتقويم في العلوم الإنسانية* .القاهرة: دار الكتاب الحديث.

47.الشريفين، نضال *كمال(2003). مدى تحقق معايير الفاعلية في معادلة اختبارين أحدهما ثنائي التدريج والآخر متعدد التدريج وفق نماذج النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في القياس* . رسالة دكتوراه غير منشورة .جامعة عمان العربية : الأردن.

48.الطريري ، عبد الرحمن(1997). *القياس النفسي والتربوي نظريته أسسه وتطبيقاته*. ط1.الرياض: مكتبة الرشد.

49.الطنطاوى، منى ربيع (2000) .*دراسة سيكومترية حول تطوير اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن باستخدام نموذج راش*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس: مصر.

50.طه، فرج عبد القادر(2003). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. ط2. بيروت: دار النهضة العربية

51.عايش، صباح (2019). *تقنين استبيان العلاقات الأخوية لدى المراهقين على البيئة الجزائرية* . مجلة العلوم التربوية والنفسية. 20(3) . 551-587.

52.عبد اللاوي ، سعدية (2012). *المشكلات السلوكية لدى أطفال السنوات الثلاث الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري: الجزائر.

53.العثامنة ،عبد اللطيف (2003). *المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وصعوبات التعامل معها من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظات شمال فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. نابلس: فلسطين.

54.علام، صلاح الدين محمود (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. ط1. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

55.علام، صلاح الدين محمود (2005). *دليل المعلم في تصميم وبناء الاختبارات التحصيلية الصفية المعاصرة*.ط1. قطر: وزارة التربية والتعليم.

56.علام، صلاح الدين محمود (2011).*القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة* .ط5.القاهرة : دار الفكر العربي

57.علام، صلاح الدين محمود.(2001). *الاختبارات التشخيصية مرجعيه المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريسية*. الكويت: دار الفكر العربي.

58.علي، عبد الحميد (2006).*الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقليا في مدارس الغربية الفكرية وأقرانهم في الفصول الملحقة بالمدارس العادية كلية التربية بالعريش .جامعة قناة السويس*. مجلة الإرشاد النفسي ومركز الإرشاد النفسي.(20) .161-212.

59.عمر، محمود أحمد و فخرو، حصه عبد الرحمان و السبيعي، تركي و تركي ،آمنة عبد الله.(2010).*القياس النفسي والتربوي*. عمان: دار المسيرة.

60. عوض عمر ، رضا سمير(2008). *بعض المتغيرات على دقة كشف الدالة المميزة للمفردة في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة والنظرية التقليدية*. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس: مصر.

61.عويدات، ع وحمدي، ن (1997). *المشكلات السلوكية لدى طلاب الصف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها*. دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. 24(2). 298-315.

62.عيد ، غادة خالد(2005). *تقييم بنية اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن والصورة المختصرة له باستخدام التحليل العاملي ونموذج راش*. مجلة البحوث النفسية والتربوية. جامعة المنوفية. 20(3). 256-283.

63.الغامدي،علي عبدالله (2001). *تقنين اختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية المستوى على طلاب المرحلة المتوسطة في منطقتي الباحة وعسير (J) المتوسط الصورة بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير .جامعة أم القرى:السعودية.

64.فخرو ، حصة وعبد الرحيم، أنور رياض، محمد إبراهيم محمد.(2009). *فاعلية استخدام نموذج سلم التقدير في تدريج مقياس مداخل الدراسة لدى عينة من طلبة جامعتي قطر ومصر*. مجلة التربية وعلم النفس. بكلية التربية . جامعة المنيا.22(2).132-174.

65.القحطاني، مسعود بن حسين(2009). التدين وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية وأنماط التنشة الأسرية لدى طلبة جامعة تبوك .جامعة تبوك: الاردن.

66.قدوري، رابح (1981). محاولة تكييف رائز د48. رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة.جامعة الجزائر: الجزائر.

67.كاظم، أمينة محمد (1988). *استخدام نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي*. مطبوعات جامعة الكويت. الكويت.

68.كروم، موفق (2017). *البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية*. أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة وهران2: الجزائر.

69.كوافحة، تيسير مفلح (2010).*القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص*. ط3. عمان : دار المسيرة.
70.مجيد، سوسن شاكر (2014).*الاختبارات النفسية نماذج* . ط2 .عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
71.محاسنة ، إبراهيم محمد (2013). *القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية* والنظرية الحديثة .ط1. عمان الأردن: دار جرير.
72.مراد، صلاح احمد ، سليمان، أمين علي (2005).*الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية* 1. القاهرة : دار الحديث.
73.معمرية، بشير وخزار، عبد الحميد (2015).*المشكلات السلوكية والشعور بالانتماء للوطن دراسة فارقية بين ذوي المشكلات السلوكية والعاديين في الشعور بالانتماء للوطن من تلاميذ وتلميذات الثانوي*. جامعة سطيف2: الجزائر.
74.مقدادي، يوسف موسى وأبو زيتون جمال عبد الله (2010). *اثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين*. مجلة الجامعة الإسلامية غزة. 18(2).521-555
75.مل مأمون، محمد الحسن (2007).*المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الخرطوم : السودان،
76.المنسي، محمود عبد الحليم(1988).*عمل الأم والسلوك الاجتماعي للأبناء من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة*. مجلة العلوم الاجتماعية. الكويت .(4).
77.منوخ، صباح مرشود (2015).الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. 22(12).230-301.
78.نزاي، الزهراء (2019). *نظرية الاستجابة للمفردة IRT في الاختبارات التحصيلية لمادة الرياضيات*. أطروحة دكتوراه. جامعة مستغانم: الجزائر.
79.الوسيدي، أسامة بن عبد العزيز (2017). *مقارنة خصائص المفردات وفق النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للمفردة للقياس باستخدام المحاكاة*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

80.اليازيدي، فاطمة الزهراء ولوزاني، فاطمة الزهراء (2017). *البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية*. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 4(1. 149−173.

81. Alastair ,P and hutchinson,G (1987).*Calibrating graded assessment Rasch partial credit analyses of performance in writing,* language testing ,(4),73-92.

82. Ellen N. Emerson -Susan L. Crowley -Kenneth W. Merrell (1994) *Convergent Validity of the School Social Behavior Scales with the Child Behavior Checklist and Teacher's Report Form*, Journal of Psycho educational Assessment 12(4).372-380.

83. Frank B baker (2001). *the basics of item response theory*, USA: ERIC

84. Hambelton, R. & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: principles and applications*,Boston: Kluwer–Nijhoffpublishing.

85. Joseph F. Hair Jr. William C. Black Barry J. Babin Rolph E. Anderson (2014).*MULTIVARIATE DATA ANALYSIS*.7th ed , :Pearson Education Limited.

86. Kenneth W Merrell.(2002). *School Social Behavior Scales second edition - SSBS-2* ,baltimore.USA: Brookes publishing

87. Linden.W.J.V.D .Hambleton ;R.K.(1997). *Item response theory in Handbook of Modern item response theory* .New York inc: springer-verlag

88. Müge YUKAY-YÜKSEL (2009). *A Turkish Version of the School Social Behavior Scales (SSBS)*,Educational Sciences: Theory & Practice .9 (3). p1633-1650.

89. Nicola L. Ritter (2010).*Understanding a Widely Misunderstood Statistic: Cronbach's α Texas A & M University*, Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans-Psychology in the Schools .4(30).

90. Putallaz, M & Sheppard, B.(1992).*Conflict Management and Social Competence. In C. U. Shantz & W. W. Hartup, Conflict in Child and Adolescent Development*. New York: Cambridge University Press.

91. Roussel, P., Durrieu, F., Campoy, E., & El Akremi, A. (2002). *Methods of Structural Equations: Research and Application Management*.Paris: Economica.

92. sara A whitcomb.(2018).*Behavior social and emotional assessment of children and Adolescent* .fifth edition. Rutledge: New York.

93. Zion. E, V. B. Jenvey (2006).*Temperament and social behavior at home and school among typically developing children and children with an intellectually disability* .First published. Journal of Intellectual Disability Research .6(50).

94. Kenneth W. Merrell & Connie J. Cedeno & Eugene R. Johnson.(1993).*The relationship between social behavior and self-concept in school settings, Psychology in the Schools*.4(30).

95. Wolfe EW, smith jr EV.(2007). *Instrument development tools and activities for measure validation using rasch models*. part-II .validation activates. journal of applied measurement .(8) 34.204-

96. Word Economic form (2016*). the human capital report* ,geneva :swizerland.

97. Wendy, S (1999). *Developing social competence in children Teachers college*. Columbia university: New York

98. Weiner.B .W.Edward .Craighead (2010). *the Corsini Encyclopedia of Psychology.* fourth edition. (4-Irving). 1623.

99. Gomes, E. (2008). *Validação da versão portuguesa de uma escala de competências sociais para crianças [Validation of the Portuguese version of one social competence scale for children]*.Unpublished master's thesis. ISCTE – Lisbon University Institute, Lisbon: Portugal.

100. Faber, & all.(1999). *Regulation emotionality and preschooler's socially competent peer interactions* . child development .2(70).432-442.

101. Orpinas, P & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. American Psychological Association. Washington. DC :US.

الملاحق

الملحق 01: مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي النسخة الثانية (الصورة النهائية)

مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي 2

اسم الطالب:..... الجنس:..... السن:.....
اسم المدرسة:..... البلدية: .....

تعـــــــــليمات :

أخي الأستاذ /أختي الأستاذة لدى قيامك بعملية تقيم التلميذ على المقياسين :

- ضع دائرة حول الدرجة : (1) إذا كان التلميذ لا يظهر سلوكا محددا أو إذا لم تلاحظ ذلك السلوك.
- ضع دائرة حول درجة من الدرجات (2)أو(3)أو(4) إذا كان التلميذ يظهر السلوك بين الحين والأخر، واعتمادا على مدى استمرارية هذا السلوك.
- ضع دائرة حول الدرجة (5) إذا كان التلميذ يظهر سلوكا محددا.
- الرجاء القيام بإكمال كافة العبارات، مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

	المقياس(أ): الكفاءة الاجتماعية	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	أ1	أ2	أ3
1	يتعاون مع الطلبة الآخرين.	1	2	3	4	5			
2	انتقاله من نشاط صفي إلى نشاط صفي آخر يكون بشكل مناسب	1	2	3	4	5			
3	ينهي واجبه المدرسي دون أن يذكره أحد.	1	2	3	4	5			
4	يقدم المساعدة للطلبة للآخرين عندما يحتاجون إليها.	1	2	3	4	5			
5	يشارك بفعالية في الأنشطة والنقاشات الجماعية	1	2	3	4	5			
6	يفهم مشاكل واحتياجات الطلبة الآخرين	1	2	3	4	5			
7	يبقى هادئا عند حدوث المشاكل	1	2	3	4	5			
8	يصغي وينفذ توجيهات الأساتذة	1	2	3	4	5			
9	يدعو الطلبة الآخرين للمشاركة في تطبيق التعليمات	1	2	3	4	5			
10	يطلب توضيحا للتعليمات بطريقة مناسبة	1	2	3	4	5			
11	يمتلك مهارات أو قدرات تنال إعجاب أقرانه	1	2	3	4	5			
12	يتقبل الطلبة الآخرين	1	2	3	4	5			
13	ينجز واجباته المدرسية وغيرها من المهام بمفرده.	1	2	3	4	5			
14	ينهي واجباته المدرسية في الوقت المحدد	1	2	3	4	5			

15	يتفاهم مع أقرانه إذا استدع الأمر ذلك.	1	2	3	4	5				
16	يلتزم بقوانين وتعليمات المدرسة والقسم	1	2	3	4	5				
17	يتصرف بلباقة داخل المدرسة	1	2	3	4	5				
18	يطلب المساعدة بطريقة مناسبة	1	2	3	4	5				
19	يتفاعل مع مجموعة متنوعة وواسعة من الأقران	1	2	3	4	5				
20	ينتج عملا ذا نوعية مقبولة ومتلائمة مع مستوى قدراته	1	2	3	4	5				
21	جيد في المبادرة بالحديث أو الانضمام للمناقشات مع اقرأنه	1	2	3	4	5				
22	يراعي مشاعر الطلبة الآخرين	1	2	3	4	5				
23	يتجاوب بشكل ايجابي عند تصحيح أخطائه من طرف الأستاذ	1	2	3	4	5				
24	يتحكم في أعصابه عند الغضب	1	2	3	4	5				
25	ينخرط بسلاسة في الأنشطة الجارية مع الأقران.	1	2	3	4	5				
26	لديه مهارات قيادية جيدة	1	2	3	4	5				
27	يتكيف مع التوقعات السلوكية المختلفة لتتماشى وفقا للضوابط المدرسية	1	2	3	4	5				
28	يلاحظ ويثني على انجازات الآخرين	1	2	3	4	5				
29	حازم بقدر مناسب عندما يتحتم عليه ذلك	1	2	3	4	5				
30	يدعوه الأقران للانضمام إلى نشاطاتهم	1	2	3	4	5				
31	يظهر قدرا من التحكم بالذات.	1	2	3	4	5				
32	ينظر إليه الرفاق باحترام	1	2	3	4	5				
المقياس(ب): السلـــــــوك اللاإجتمـــــاعي		**أبدا**	**نادرا**	**أحيانا**	**غالبا**	**دائما**	**ب1**	**ب2**	**ب3**	
1	يوبخ الآخرين على مشاكلهم	1	2	3	4	5				
2	يأخذ أغراضا ليست له.	1	2	3	4	5				
3	يتحدى أساتذته وغيرهم من العاملين بالمدرسة	1	2	3	4	5				

4	يغش في أعماله المدرسية أو في الألعاب	1	2	3	4	5				
5	يقحم نفسه في الشجار	1	2	3	4	5				
6	يخادع ويكذب	1	2	3	4	5				
7	يضايق الطلبة الآخرين ويسخر منهم	1	2	3	4	5				
8	قليل الاحترام للآخرين أو وقح	1	2	3	4	5				
9	يستثار بسهولة أو من السهل نرفزته	1	2	3	4	5				
10	يتجاهل أساتذته وغيرهم من العاملين بالمدرسة	1	2	3	4	5				
11	يتصرف كأنه أفضل من الآخرين	1	2	3	4	5				
12	يحطم ويخرب ممتلكات المدرسة.	1	2	3	4	5				
13	لا يشارك الطلبة الآخرين	1	2	3	4	5				
14	عصبي المزاج أو سريع الهيجان	1	2	3	4	5				
15	يتجاهل مشاعر واحتياجات الطلبة الآخرين	1	2	3	4	5				
16	يلح في جذب انتباه الأساتذة	1	2	3	4	5				
17	يهدد الطلبة الآخرين ويعتدي عليهم لفظيا	1	2	3	4	5				
18	يشتم أو يستخدم ألفاظ بذيئة	1	2	3	4	5				
19	يعتدي على الآخرين جسديا	1	2	3	4	5				
20	يهين أقرانه	1	2	3	4	5				
21	كثير التذمر والشكوى	1	2	3	4	5				
22	يجادل ويتشاجر مع أقرانه	1	2	3	4	5				
23	تصعب السيطرة عليه	1	2	3	4	5				
24	يضايق الطلبة الآخرين ويزعجهم	1	2	3	4	5				
25	يتورط بالمشكلات داخل المدرسة	1	2	3	4	5				
26	يعطل النشاطات الجارية في المدرسة	1	2	3	4	5				
27	يتبجح و يتفاخر	1	2	3	4	5				
28	ليس جديرا بالثقة	1	2	3	4	5				

29	قاسي مع الطلبة الآخرين	1	2	3	4	5					
30	يتصرف باندفاع وتهور دون تفكير	1	2	3	4	5					
31	يتضايق ويثور بسهولة	1	2	3	4	5					

معلومات إضافية

أخي الأستاذ إذا كان لديك أي معلومات إضافية عن الطالب يمكن أن تكون مفيدة للباحث أرجو أن تقوم بكتابتها على هذه الأسطر.

جدول علامات مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي 2

علامات مقاسي السلوك الاجتماعي المدرسي	العلامة الخام	العلامة المعيارية	النسبة المئوية	مستوى الأداء الوظيفي الاجتماعي
أ1 السلوك الأكاديمي				
أ2 ضبط الذات				
أ3 العلاقات بين الأقران				
مجموع الكفاءة الاجتماعية				
ب1 لا اجتماعي وعصبي				
ب2 الاعتداء وإيذاء الآخرين				
ب3 المتحدي والمتعالي				
مجموع السلوك اللااجتماعي				

الملحق2: الترخيص بالدخول إلى المؤسسات التعليمية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة

الأمانة العامة

الرقم 831 / 2019.

مدير التربية

إلى

السيد/ بن نويوة جمال

الوظيفة: مفتش التعليم الابتدائي

الموضوع: ف/ي طلب الترخيص

المرجـــع: طلبكم المؤرخ في: 2019/09/09.

ردا على طلبكم المتضمن الترخيص لكم بالدخول إلى المؤسسات التربوية بالولاية قصد توزيع نموذج استبيان في مجال دراستكم.

يشرفني أن أعلمكم بالموافقة على هذا الإجراء وفقا للشروط التالية:

1- الاتصال بمدير المؤسسة دون غيره لتسليم واستلام الاستبيان المطلوب

2- يمنع الدخول من طرف المعني في جميع الأحوال إلى الأقسام الدراسية

3- إلتزام المعني بتقديم نسخة عن الأطروحة إلى مصلحة التمدرس والامتحانات بعد مناقشتها وقبولها.

*ملاحظة: المطلوب من مديري المؤسسات التربوية تسهيل المهمة وتقديم المساعدة اللازمة.

المسيلة في: 15 جانفي 2019

عن مدير التربية وبتفويض منه

الأمين العام

دواق حسين